

REVUE

PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXVI

Janvier-Juin 1895.

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME XXVI

Janvier-Juin 1895.



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1895

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-SIXIÈME

N° 1. — Janvier 1895

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 1. 15 Janvier 1895

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA LECTURE A HAUTE VOIX

CONFÉRENCE DE M. BOUTROUX

A L'ÉCOLE DE FONTENAY-AUX-ROSES, LE 30 OCTOBRE 1894

(D'après les notes prises et rédigées par les élèves et revues par le professeur.)

Parmi les différents moyens d'enseignement et d'éducation, l'un des plus efficaces est la lecture à haute voix. Votre expérience, sur ce point, serait-elle en désaccord avec la mienne? Pour moi, quand je repasse mes souvenirs scolaires, je trouve, au nombre des plus vifs, ceux que m'a laissés telle lecture faite, aux heures perdues, par un professeur habile à bien lire. Et n'observons-nous pas, chaque jour, l'effet de la diction sur les hommes? Sans parler du théâtre, combien le débit d'un discours n'en augmente-t-il pas l'effet? Ne remarquez-vous pas comme, en en rendant compte, on prend toujours soin de mentionner de quelle manière il a été dit?

De tout temps les éducateurs ont compris l'importance de la lecture à haute voix. A Athènes, le premier maître de l'enfant était le grammatiste, lequel avait pour mission principale de lui faire étudier les poètes. Lentement et en cadence, il déclamait phrase par phrase un morceau d'Homère ou d'Hésiode, et les élèves répétaient. Dans les églises chrétiennes, la lecture publique des textes sacrés fut toujours une des parties essentielles du culte. Quelle ne devait pas être l'émotion des premiers chrétiens entendant lire les lettres de saint Paul? Et plus que jamais l'importance de la lecture à haute voix est reconnue aujourd'hui par les directeurs de l'enseignement. J'ai eu occasion de constater quelle place tient

cet exercice dans les écoles allemandes. Cette place, à l'école des filles en particulier, est peut-être la première. Il s'agit, par le prestige de la déclamation et l'habile choix des textes, de développer dans les esprits avec le sentiment du beau le sentiment national. Chez nous, de longue date, l'administration, les maîtres et les publicistes les plus éminents unissent leurs efforts pour développer à l'école le culte de la lecture. Et il a été dit et fait tant de belles choses à ce sujet que je me prends à douter de l'intérêt que peut présenter pour vous le présent entretien. Je songe en particulier à une conférence de Mme Cécile Gay sur la diction, à une conférence faite, ici même, par M. Léon Robert, sur la lecture expliquée, à plusieurs articles de M. Steeg, à l'atmosphère même dans laquelle vous vivez ici, et je m'aperçois que je n'ai rien à vous dire qui ne vous ait été enseigné excellemment par la théorie et par la pratique. Que si pourtant je vous amène à réfléchir une fois de plus, par vous-mêmes, sur un sujet aussi important, j'aurai contribué à développer en vous, non seulement une conviction, mais une habitude et une disposition d'esprit, fin qui, dans l'ordre pratique, ne saurait être poursuivie avec trop d'insistance.

Je me propose d'attirer votre attention sur les deux points suivants :

1° En quoi consiste le pouvoir de la lecture à haute voix?

2° Comment faut-il lire pour que ce pouvoir se manifeste?

I

La lecture donne la vie au discours. Dans ce mot est contenue la réponse à notre première question. Mais qu'est-ce que cette vie? Quel est le sens de cette métaphore? Un passage de Platon vient ici à mon secours. Vers la fin du *Phèdre*, comparant le discours écrit à la peinture, Platon s'exprime ainsi : « Il en est de l'écriture comme de la peinture. Les productions de celles-ci semblent vivantes, mais interrogez-les : elles gardent gravement le silence. De même les discours écrits : à les entendre, vous croyez qu'ils pensent; mais si vous leur demandez quelque explication sur le sujet qu'ils traitent, ils répondent toujours la même chose... Qu'un discours écrit se voie méprisé ou insulté injustement, il a toujours besoin du secours de son père. Par lui-même il est inca-

pable de repousser les attaques et de se défendre. » Qu'est-ce à dire, sinon que l'auteur n'inscrit sur le papier que les résultats derniers de ses réflexions. Il garde en son esprit la multitude de faits, d'idées, de raisonnements, d'essais et de vérifications qui l'a conduit à ces résultats. C'est pourquoi flotte et s'agite, autour de chaque pensée rendue par l'écriture, tout un cortège invisible de pensées accessoires et explicatrices. Ce cortège, le discours écrit, à lui seul, ne l'évoquera pas. Mais il appartient à la voix humaine de le susciter dans l'esprit des auditeurs. Les mille nuances de la parole sont comme autant d'éclaircissements, qui aident à saisir la liaison des idées, les oppositions et les rapprochements, la physionomie propre des objets, le terme où s'achemine la pensée. C'est le travail même auquel s'est livré l'écrivain qui se renouvelle dans l'esprit des auditeurs comme du lecteur, c'est l'intelligence, endormie dans son corps matériel, qui se réveille et de nouveau l'anime. Tel est le premier effet de la lecture à haute voix : elle est un procédé très sûr et très puissant pour faire comprendre le texte avec précision et profondeur.

Mais elle va plus loin. Considérez l'action directe de la parole. Il y a dans la voix humaine un je ne sais quoi qui se communique à l'homme, et l'atteint au plus profond de son être. C'est quelque chose comme ce qu'on appelle en physique les vibrations synchrones. Lecteur et auditeurs vibrent à l'unisson, et même l'émotion de l'un est renforcée par celle des autres, et réciproquement. Or, c'est sous l'influence de l'esprit dont on évoque l'œuvre que ce phénomène se produit. C'est en lui que s'unissent ceux qui se sont assemblés en son nom. C'est lui qui maintenant vit en eux, c'est son amour de la vérité et de la beauté, source primitive de ces pensées, qui se propage dans l'âme de ses fidèles. Et ainsi le lecteur ne fait pas seulement comprendre, il fait aimer l'auteur. Au son de sa voix, le langage écrit perd ce qu'il a d'opaque et de matériel, devient pur symbole, se laisse de plus en plus pénétrer par les âmes qui se cherchent, et finalement n'est plus que le trait d'union de ces âmes elles-mêmes.

Dann geht die Seelenkraft dir auf,
Wie spricht ein Geist zum andern Geist.

Ces paroles de Faust se réalisent : « Les portes de ton âme

s'ouvrent toutes grandes, et c'est maintenant un esprit qui parle à un esprit. »

Ainsi la lecture à haute voix fait comprendre et sentir avec une vivacité singulière. Mais comprendre et sentir avec force, c'est déjà presque vouloir; et vouloir sérieusement, c'est commencer d'agir. Que si les œuvres qui nous sont lues émanent de génies supérieurs, ce ne sera rien de moins qu'une disposition à nous dépasser nous-mêmes, à nous hausser jusqu'à ces génies dans nos pensées et dans nos actions, que la lecture à haute voix développera en nous.

II

Mais pour produire de tels effets, comment la lecture doit-elle être pratiquée? Un homme très distingué, aussi fin artiste que profond mathématicien, me disait un jour : « Il n'y a qu'une manière de bien lire, c'est de lire sans expression. Faites-moi entendre fidèlement ce qu'il y a dans le texte, et laissez-moi animer ce discours à ma guise en ma propre imagination. Dans vos efforts pour interpréter l'auteur, je ne puis voir qu'une indiscrète prétention à vous interposer entre lui et moi. » C'est dans une pensée voisine de celle-là que des poètes très pénétrés de la religion de l'art fondèrent, il y a quelques années, un théâtre de marionnettes. De tels acteurs, au moins, ne tenteraient pas de se substituer à l'auteur.

Si plausible qu'apparaisse la thèse de mon ami quand elle est soutenue par lui, je crois que, pour qui cesse d'être sous le charme de ses explications, elle demeure un gros paradoxe. Lire sans expression, en fait, ce n'est pas présenter le texte tout nu et prêt à recevoir un vêtement quelconque, c'est lire avec une expression fausse et nuire à l'intelligence du texte. C'est, en outre, pour la plupart des auditoires, rendre le discours monotone et ennuyeux. Or, il est inadmissible que tel soit le devoir du lecteur. Enfin, on nous demande ici une chose qui, en réalité, n'est pas en notre pouvoir. Il est impossible à qui sent vivement de ne rien mettre de son émotion dans sa voix et dans son accent. Pour vous obéir, le lecteur devra se faire une violence qui achèvera de donner à son débit quelque chose de factice et de faux.

Gardons-nous toutefois d'écarter purement et simplement le

paradoxe dont il s'agit. Le mathématicien poète nous rappelle avec humour l'un des principes dont nous devons le plus nous pénétrer : l'impertinence qu'il y a, chez le lecteur, à détourner sur lui l'attention qui ne doit aller qu'à ce qu'il lit. Je ne sais si, au théâtre même, les acteurs ont bien le droit de nous faire admirer comme personnelle l'interprétation qu'ils donnent des œuvres qu'ils représentent et de se faire applaudir pour eux-mêmes. Mais en tout cas il est interdit à l'éducateur de chercher dans l'accomplissement de sa tâche l'occasion d'un succès pour sa personne. Il n'a pas réussi, il a échoué, si de sa lecture l'impression principale qui se dégage pour les élèves est l'admiration de son talent. Nous ne devons même pas lire dans le même esprit qu'un homme du monde, qui se propose surtout d'amuser et de distraire ses auditeurs. Les grandes pensées, le beau langage ne sont pas pour nous un instrument de plaisir, même distingué. Ce que nous avons en vue, c'est de nous élever en participant à la vie supérieure dont le génie a eu le privilège. Le lecteur ici n'a pas à se distinguer des auditeurs et à s'en faire applaudir ou remercier. Il doit s'effacer devant l'auteur et se borner à en être l'organe. Il est avec ses auditeurs sur le pied d'égalité, et c'est son abnégation même qui assure son action.

S'il en est ainsi, le problème que nous nous sommes posé ne laisse pas que d'être embarrassant. D'une part il faut lire avec expression, mettre du sien par conséquent dans sa manière de lire ; d'autre part il faut s'effacer et faire entrer les auditeurs en communication directe avec l'auteur. Comment ces deux conditions sont-elles conciliables ?

Ce qu'on doit d'abord souhaiter chez le lecteur, semble-t-il, c'est qu'il sente ce qu'il lit, qu'il aime pour faire aimer. Mais ici encore nous rencontrons un paradoxe célèbre, celui de Diderot. Le comédien, dit-il, ne doit avoir aucune sensibilité, mais beaucoup de jugement et de pénétration. Il doit être comme un spectateur froid et tranquille de lui-même. Il doit avoir l'art de tout imiter sans rien éprouver.

Je ne sais si, en ce qui concerne les comédiens, la théorie est vraie sans restriction ; mais pour nous, qui voulons élever le âmes et non briller, elle est certainement inadmissible. Nous n'avons le droit de provoquer tel ou tel sentiment que si nous

l'éprouvons nous-mêmes. Se croire au-dessus de l'admiration émue des grandes choses, alors qu'on a pour mission de l'inspirer, est une attitude qui ne convient pas à l'éducateur. Ajoutons que l'artifice est une méthode bien dangereuse. Le jour où les élèves le surprennent, ils perdent, vis-à-vis de leur maître, cette confiance et cet abandon fondés sur l'estime, qui sont la condition de l'influence.

Il y a pourtant quelque chose de considérable à retenir du célèbre *Paradoxe sur le comédien* : c'est que, ni pour exprimer ce qu'on sent, ni même pour sentir, on ne peut s'en tenir à la nature brute. Il est vrai qu'il faut être naturel, mais tout ce qui est dans la nature n'est pas naturel. L'affectation elle-même est dans la nature. Le naturel implique un choix entre les mouvements de la nature : c'est la spontanéité et la simplicité dans la manifestation d'une nature droite et honnête. Par suite, le naturel est le résultat d'un concours de la nature et du jugement. En ce qui concerne l'expression des sentiments, les psychologues établissent que nulle expression, si primitive et spontanée qu'on la suppose, n'est purement automatique, mais qu'il y entre nécessairement une part de choix et de volonté. A plus forte raison devons-nous faire acte de jugement et de réflexion si nous voulons trouver l'expression juste de sentiments parfois très complexes et délicats. Et quant au sentiment lui-même, il risquera de s'égarer, s'il n'est pas guidé par la raison. La sincérité, qui en est la qualité première, ne se trouve pas dans la nature pure et simple. Autrement, rien ne serait plus sincère que l'impulsion instinctive et la passion. Il faut, pour avoir le droit de se dire sincère, mettre en conscience ses pensées et ses sentiments d'accord avec l'idéal de vérité et de bonté que l'on porte en soi : ce qui ne se peut sans étude. Et puis, ce n'est pas tout que de se persuader qu'il faut s'identifier avec l'auteur. Il y a ici bien des cas à distinguer. Si je lis une poésie de Lamartine, c'est en effet la personnalité réelle ou idéale de l'auteur qui est l'âme du discours. Mais dans une poésie franchement dramatique, comme celle de Corneille ou de Molière, c'est avec les personnages mêmes du drame que je dois m'identifier. Si je lis un dialogue placé dans une Épître, comme le dialogue de Cinéas et de Pyrrhus dans la première Épître de Boileau, je dois faire ressortir l'intention de l'auteur

plus que l'individualité des personnages, qui ne sont ici que des symboles. Si je lis une fable de La Fontaine, ce poète étrange qui dit vouloir répandre dans les âmes les semences de la vertu, mais qui va à son but par le chemin des écoliers, s'amusant de tout ce qu'il rencontre et plus d'une fois oubliant d'arriver, pour qui la morale, la vie, la nature ont peut-être été par-dessus tout l'occasion de déployer un art exquis de peintre, d'auteur dramatique, d'humoriste et d'écrivain, le point de vue auquel je dois me placer ne laisse pas que d'être assez difficile à déterminer.

Mais le lecteur ne se borne pas à manifester son sentiment, il veut rendre la vie à ce qu'il lit. Sur quels principes doit-il s'appuyer pour y réussir ?

Dans notre siècle d'érudition, on se persuade volontiers que la mission propre de l'interprète est de replacer les choses dans leur milieu et de leur restituer exactement leur physionomie historique. En consultant les documents, nous pouvons reconstituer avec une fidélité croissante les sentiments, la manière de voir, les allures, le ton et jusqu'au parler de nos aïeux; nous pouvons nous donner la sensation de ce que fut le passé. Le lecteur habile doit, semble-t-il, me donner cette sensation : il doit me faire voir la Chimène de 1636. Est-il vrai que telle soit la fin à poursuivre? Je ne parle pas du labeur énorme qu'exigera la moindre lecture, si l'on veut que les hommes et les choses ressuscitent dans tous les détails avec leur physionomie historique; et que de fois, avec toute la science du monde, on sera obligé de confesser son impuissance! Je ne parle pas de la difficulté qu'il y aura souvent à passionner son auditoire pour des reconstitutions qui intéressent surtout les érudits. Mais il semble que replonger dans le passé un Corneille ou un Molière, et se refuser à voir en eux autre chose qu'un produit du milieu où ils ont vécu, c'est leur faire tort et les trahir. Les grands hommes travaillent pour l'éternité. C'est les yeux fixés sur l'avenir, sur l'idée de la perfection absolue, qu'ils conçoivent et qu'ils produisent. Serait-il donc vrai que tous leurs efforts ont été vains et que, comme le premier venu, ils tiennent tout entiers dans le point de l'espace et du temps où fut enfermée leur vie matérielle?

A l'opposé de cette théorie, nous trouvons celle que professent souvent les hommes de théâtre. Il faut, disent-ils, rajeunir les personnages des ouvrages anciens, et les habiller à la mode d'au-

jourd'hui : c'est le moyen de les rendre intéressants pour notre public, c'est le moyen de donner carrière à l'originalité des interprètes. Nul doute que cette méthode ne présente des avantages. Shakespeare francisé d'après le goût du dix-huitième siècle a pu trouver accès auprès des contemporains de Voltaire. Aujourd'hui même, sous un déguisement japonais, il est applaudi à Yédo. Et l'on pourrait soutenir la thèse en question par des raisons philosophiques, en disant que, puisqu'une œuvre classique est de tous les temps et que le vague et l'indéterminé ne sont que de froides abstractions, il est très légitime de représenter successivement les types classiques sous la forme que chaque siècle leur donne dans la vie réelle. Mais nous ne pouvons, au point de vue de l'éducateur où nous sommes ici placés, nous ranger à cette manière de voir. Exciter l'intérêt à tout prix ne saurait nous convenir, et les plus ingénieux raisonnements ne nous masqueront point ce qu'il y a d'arbitraire dans la transformation d'Alceste en un homme du dix-neuvième siècle. Nous cherchons la vérité exacte et entière ; nous la trouvons dans la constatation du double caractère de toutes les œuvres éminentes : d'une part elles sont de leur temps, d'autre part elles sont de tous les temps. Et leurs caractères historiques sont le cadre dans lequel s'est produit leur caractère humain. Nous nous efforcerons de faire ressortir ces deux éléments en leur donnant leur valeur respective. Dans l'homme aux rubans verts, nous montrerons le conflit éternel de la sincérité et de la vie sociale. C'est ainsi que, non content de communiquer son sentiment, le lecteur verra et fera voir sous leur vrai jour les objets conçus par l'écrivain.

Un troisième moyen s'offre à lui de captiver l'auditoire : c'est de s'adresser à ses sens en même temps qu'à son cœur et à son intelligence, et de le charmer par la musique du langage. Il ne faut pas oublier que les langues furent faites tout d'abord pour être parlées. On a écrit la langue parlée avant de parler la langue écrite. Sans doute les langues classiques anciennes possédaient plus que les nôtres cette propriété de charmer l'oreille pendant qu'une signification est offerte à l'intelligence. Ce serait pourtant une erreur de croire que nos langues n'ont plus rien de commun avec la musique. Le français, en particulier, a une harmonie spéciale à laquelle les étrangers sont très sensibles et que nous aurions grand tort de

négliger. Il n'a pas la sonorité et l'éclat, non plus que la mollesse et la grâce languissante de l'italien. Il ne fait pas mugir le vent, gronder le tonnerre, résonner le cliquetis des armes comme l'allemand. Il exprime les choses avec discrétion, il évite tout appel aux sens et à l'imagination, qui pourrait obscurcir la clarté de l'entendement. Dans ces limites pourtant, que de variété, quel nombre infini de nuances, que d'indications fines et suggestives! Peut-on confondre l'accent énergique du vers :

Rome, l'unique objet de mon ressentiment,

avec la musique mélancolique de la plainte de Phèdre :

Ah! que ne suis-je assise à l'ombre des forêts!

Le double caractère de la musique propre à la langue française, c'est la finesse dans la mesure. La mélodie y est enfermée dans une gamme restreinte, sans pour cela être uniforme. L'accent tonique y est marqué très légèrement, au point d'échapper parfois aux oreilles étrangères. Les nombreuses différences de quantité doivent être obtenues sans jamais atteindre à l'extrême brièveté ni à l'extrême longueur de certaines syllabes anglaises ou allemandes. Le rythme n'est pas absent, mais il est souple et léger, et marque surtout le mouvement de la pensée. Un distingué professeur allemand me disait qu'il comparait volontiers le rythme de la langue allemande à une série de coups de marteau frappés sur une enclume, et le rythme de la langue française aux ondulations d'un champ de blés mûrs. L'un des traits caractéristiques du français, c'est l'existence de ce qu'on appelle l'*e* muet. En réalité, cet *e* n'est presque jamais muet, sauf devant une voyelle ; il n'est que sourd, et sa sonorité voilée contribue beaucoup à la grâce sobre de la langue française. Voltaire en a bien compris le charme lorsqu'il a dit que les désinences féminines laissent dans l'oreille un son qui subsiste encore après le mot prononcé, comme un clavecin résonne quand les doigts n'en frappent plus les touches. Nos écrivains se rendent compte que, malgré les apparences, ils ont entre les mains l'un des plus délicats instruments de musique qui soient au monde. Voyez-les travailler. Ils parlent leurs phrases tandis qu'ils les écrivent; le nombre musical leur est l'accompagnement et comme le symbole de l'ordre logique.

C'est pourquoi ces phrases ne sont vraiment réalisées dans les esprits que quand elles sont dites, quand elles sont perçues avec l'harmonie qui en est une partie intégrante.

A ces considérations générales, il convient de joindre quelques préceptes techniques.

La qualité de la voix est d'une grande importance. Elle doit se produire avec aisance, plénitude et sonorité. Autant que possible, il faut lire debout ou appuyé en arrière sur le dossier de sa chaise, donner à sa voix l'ampleur qu'elle comporte, sans la forcer, et obtenir un timbre net, riche, moelleux et agréable. Il est étrange à quel point le charme de la voix s'insinue dans l'âme des auditeurs. L'une des parties essentielles de la diction est l'art de respirer. La respiration doit être libre, suffisamment fréquente, douce et insensible.

Vient en second lieu la prononciation. On sait combien elle peut servir ou nuire. Maintes fois, un vice de prononciation a compromis l'effet du plus beau discours. La communauté ou la différence de prononciation a sur les relations des hommes une réelle influence, souvent sans proportion avec la valeur effective de ce caractère. D'une manière générale, la prononciation indique le milieu où l'on a vécu et l'éducation que l'on a reçue, et prévient pour ou contre vous les personnes qui ne vous connaissent pas. Il faut donc s'efforcer d'avoir une prononciation correcte et élégante. L'élément le plus important est l'articulation, car la consonne est l'âme du mot, c'est elle qui subsiste à travers ses évolutions. Aussi le sténographe n'écrit-il le plus souvent que les consonnes. Qui les perçoit nettement supplée aisément le reste.

Le troisième point est la mise en relief proportionnelle des différentes parties du discours. On doit, avant tout, ponctuer exactement et minutieusement ; mais cela ne suffit pas. Il faut grouper l'accessoire autour de l'essentiel, depuis l'élément jusqu'au tout. Dans un mot, les différentes syllabes gravitent autour de l'une d'entre elles; une phrase est suspendue à un ou plusieurs mots, un paragraphe à une phrase, un discours à quelques idées génératrices. Il faut, entre les différents groupes, établir des plans comme dans un tableau. Que, par un débit approprié, certaines parties s'enlèvent en pleine lumière sur un fond gris ou moins distinct. En général, un morceau de littérature est un organisme

où les parties, tout en ayant leur vie propre, sont subordonnées au tout. Il faut faire voir cette subordination, et éviter de donner aux détails une valeur qui masque l'ensemble. Si vous lisez une fable de La Fontaine, peignez curieusement le héron au long bec et le bûcheron courbé sous le faix, puisque aussi bien l'auteur fait de chaque objet un portrait achevé : n'oubliez pas cependant de faire voir l'unité et le sens général de la composition. Une manière large et simple est d'ordinaire supérieure à un souci inquiet des détails et à la préoccupation de faire un sort à chaque mot. Il y a des parties qu'il faut dire d'un ton uniforme pour faire ressortir le mot qui en jaillit :

Et si vos échafauds sont trop bas, changez-les.

Le dernier ordre de prescriptions concerne la musique du langage. Il faut trouver l'intonation juste, la varier avec convenance, mesure et naturel, préférer une mélodie très simple, presque uniforme, aux écarts de la musique proprement dite. Le mouvement sera de même, en général, calme et mesuré, plutôt lent. Rien ne paraît long comme un discours débité trop vite. Enfin, il convient de rythmer ce qu'on lit. Non seulement il y a dans une phrase des parties qui se répondent, une alternance de saillies et de dépressions; mais un ensemble tel qu'un discours ou un acte de drame est rythmé comme une composition musicale. Ceci est surtout sensible chez les écrivains qui ont un sens vif du théâtre, comme Molière. L'homme de métier sait couper une longue scène en membres symétriques, aller, d'un mouvement ascensionnel, vers le point culminant, faire éclater le mot décisif, puis ménager un temps d'arrêt pour reprendre ensuite d'un ton calme, et commencer un nouveau développement rythmique. Le rythme est la loi de la vie. Appliqué à la diction, il saisit et entraîne les auditeurs. Il leur fait vivre ce qu'ils entendent.

De ces observations, soit générales, soit techniques, il résulte qu'on ne peut lire à haute voix sans avoir préparé sa lecture. La lecture improvisée, disait un jour M. Got à ses élèves, c'est le clair de lune du discours. Il voulait dire, je suppose, que dans la lecture improvisée, les choses sont éclairées d'une lumière douteuse, manquent de relief et ne sont pas mises à leur plan. Non seulement il faut se préparer, mais il faut préparer les auditeurs. Nous

donnerons, avant de commencer, toutes les explications nécessaires, puis nous lirons sans interruption. Le commentaire intercalé vient rompre le charme. Quand le texte veut être expliqué par le menu, que la séance d'explication soit suivie d'une lecture faite d'un trait.

Il convient enfin d'indiquer le signe auquel le lecteur reconnaîtra d'ordinaire qu'il réussit. Ce signe est le silence de l'auditoire. Si le silence et l'immobilité ne sont pas absolus, le lecteur doit se dire qu'il pèche par quelque endroit, et tâcher de se corriger. Le mouvement et le bruit résultent d'une dispersion de l'activité qui n'a pas lieu chez les personnes vraiment attentives.

III

La manière de lire le vers français réclamerait un examen spécial. Nous nous bornerons à quelques indications.

Il est certain qu'il ne faut pas lire les vers comme la prose. Puisque dans les vers il y a un rythme et des rimes, disait M. Legouvé, il faut faire sentir le rythme et les rimes. Certaines modifications légères dans la prononciation peuvent être ici nécessaires et légitimes. Gardons-nous, toutefois, d'exagérer et de faire entendre une mélopée contraire au génie de notre langue. Il est certain que chez nous la prose et les vers diffèrent moins entre eux que dans les pays qui nous entourent.

Pour savoir comment on doit lire le vers français, il faut d'abord se demander sur quel principe il repose. La question ne laisse pas que d'être très délicate.

Selon certaines personnes, le vers français est, au fond, composé de mesures musicales, noires et croches, et repose sur la quantité et sur la durée. Seulement, ce qui, en musique, est exact et précis, n'est ici qu'approximatif et comporte une grande variété.

Contre cette théorie nous remarquerons qu'en musique on peut toujours remplacer une noire par deux croches et qu'on ne peut jamais, dans le vers français, remplacer une syllabe par deux syllabes. Que si l'on essaie de scander le vers français d'après le principe de la durée, on est à chaque instant arrêté par des

difficultés insolubles. On ne s'en tire que par des inventions arbitraires. Et si l'on dit les vers d'après ce principe, on les rapproche de la musique d'une façon exagérée et désagréable.

Que deviendrait l'hémistiche :

Va, cours, vole et nous venge!

réduit en mesures musicales?

D'autres veulent que le vers français repose sur l'accent tonique, et contienne un nombre déterminé de syllabes accentuées, réparties selon des règles dans l'ensemble du vers. Ainsi la constitution normale de l'alexandrin serait une série de quatre anapestes toniques; l'accent à la sixième et à la douzième syllabe serait seul obligatoire. A l'appui de ce système, Quicherat disait que, toutes les poésies étrangères reposant sur certaines conditions d'accent, il est infiniment probable, *a priori*, que la poésie française, leur sœur et leur contemporaine, n'a pu adopter un autre principe. Mais cet argument *a priori* ne peut nous convaincre. Nous trouvons au contraire que l'accent tonique, bien moins marqué en français que dans les autres langues, n'offrirait pas, comme dans plusieurs d'entre elles, une base suffisante à la versification. Dans les langues où le vers repose sur l'accent, comme l'allemand, on peut ajouter ou retrancher des syllabes sans détruire le vers : il n'en est pas de même en français. De plus et comme dans le système de la quantité, on est arrêté à chaque pas quand on veut scander les vers d'après l'accent. Combien y a-t-il d'accents dans l'hémistiche :

Va, cours, vole et nous venge ...?

Quatre, apparemment : c'est un ou deux de trop.

Et ne gâterait-on pas ce vers de Vigny :

Dieu! que le son du cor est triste au fond des bois,

si l'on accentuait quelque mot en outre de : *Dieu*, *triste* et *bois*, si par exemple on accentuait *cor?*

Lus selon le principe de l'accent, les vers français perdent leur grâce et leur souplesse. Il faut leur laisser leur liberté d'allure.

Le vers français repose sur le compte des syllabes et sur la rime. Ce qui le caractérise, c'est qu'il doit être construit de telle

sorte que l'auditeur, tandis qu'il l'entend, fasse le compte des syllabes avec facilité, agrément et variété. Pour le guider dans ce travail, le versificateur a à sa disposition la quantité, l'accent tonique, les arrêts commandés par le sens, la rime et la césure. Le retour de la rime à un moment plus ou moins prévu ajoute un plaisir plus spécialement sensible au plaisir de composer, suivant des rapports harmonieux, un nombre total déterminé.

De cette définition du vers français résultent plusieurs conséquences.

D'abord il faut prononcer, si doucement que ce soit, les *e* qu'on appelle muets. Nous avons vu que, même dans la prose, ils ne sont pas complètement muets : à plus forte raison dans les vers. J'ai entendu prononcer le français par des personnes qui croyaient que les *e* muets ne se prononcent pas du tout. Elles disaient : « Souviens-toi d' c' qu' j' t' dis. » Ceci n'est pas plus possible en prose qu'en vers. Qu'on ne dise pas non plus que, dans les vers, la manière de prononcer les *e* muets consiste à allonger la voyelle précédente, à dire, par exemple :

Qu'ēll' mēm' sur soi renvērs' ses murailles,

de manière à conserver la durée alors qu'on diminue le nombre des syllabes. Personne, en fait, ne prononce ainsi. Au contraire, quel charme n'a pas l'*e* muet, discrètement indiqué, dans des vers tels que celui-ci :

Dans l'ombre de la nuit cache bien ton départ.

En ce qui concerne la rime, il faut distinguer entre le vers classique et le vers moderne. Dans le vers classique, la règle, c'est que « La rime est une esclave et ne doit qu'obéir ». Il faut donc se garder de la mettre trop en relief. Le sens, d'ailleurs, suspendu en général à la fin du vers, la laisse facilement percevoir. Dans le vers moderne, elle a souvent plus d'importance. La division métrique étant plus variée, la rime doit contribuer davantage à faire sentir le vers. Pour qu'elle soit plus remarquée, on la fait plus riche. Et comme, dès lors, elle tire principalement à elle l'attention de l'oreille, il est logique de lui confier l'idée centrale de la proposition. Les rôles, finalement, sont retournés. C'est au son de la rime que surgissent et s'avancent les autres mots du vers.

Le lecteur la fera donc ressortir, comme un accord autour duquel se joue une mélodie. Toutefois il se gardera de lui donner une valeur telle que les auditeurs, étonnés de sa richesse et de sa rareté, oublient d'entendre le sens de la phrase.

Il nous reste à considérer l'accent. Il est de trois sortes : tonique, rythmique, oratoire. Comment concilier ces trois accents? Un célèbre écrivain travaillait sous l'idée que, dans toute phrase bien conçue, la perfection du rythme répond nécessairement à la perfection de la pensée. C'est là un rêve d'artiste. En réalité, il n'y a aucune harmonie préétablie entre la forme et le fond, et il n'arrive que trop souvent que l'expression immédiate et adéquate d'une pensée juste et claire en elle-même n'offre à l'oreille qu'une cacophonie intolérable. Nul ne peut échapper à cette condition, et les poètes les mieux doués, les artistes les plus habiles ne peuvent que dissimuler plus ou moins heureusement cette divergence radicale, sans jamais réussir à la faire disparaître.

Il faut donc le plus souvent renoncer à donner à chacun des trois accents toute la force qu'il comporterait, pris en lui-même. Il faut se résigner à un compromis, où chacun d'eux n'est marqué que dans la mesure où il laisse subsister les autres. La langue française se prête d'ailleurs mieux que d'autres à ce compromis. Comme l'accent tonique y est faible, il se laisse volontiers dominer par l'accent oratoire. Si dans le vers :

Et ce fer, que mon bras ne peut plus soutenir,

j'appuie sur les mots *ce* et *mon*, l'accent tonique des autres mots ne vient pas rivaliser avec ces accents requis par le sens. La question de la conciliation de l'accent oratoire avec l'accent rythmique est plus délicate. Dans le vers classique, des mesures assez sévères sont prises pour que l'accent rythmique soit respecté : c'est l'obligation de l'hémistiche et l'interdiction de l'enjambement. Le lecteur ne doit pas être trop esclave de ces règles. Elles furent nécessaires au début pour permettre à une oreille novice de compter aisément douze syllabes. Mais les poètes n'ont pas tardé à les interpréter d'une façon large. Quand Racine écrit :

Me voici donc tremblante et seule devant toi,

il est clair que le vers est coupé après *donc* et après *seule;* il n'y a

nul arrêt après *tremblante*. Pour une oreille exercée, il est rare que le respect scrupuleux de l'accent oratoire ne produise pas, chez nos classiques, un accent rythmique très naturel et agréable.

Les modernes ont été plus loin. Tout en continuant à voir dans l'alexandrin de Boileau le vers type, ils admettent de très fréquentes et très hardies infractions aux règles traditionnelles. Cette extension de la liberté du poète est très légitime. A mesure que l'oreille est plus exercée, elle a moins besoin de points d'arrêt fixes pour faire le compte des douze syllabes. Il lui plaît d'essayer de combinaisons nouvelles. Nous suivrons donc le poète romantique dans son effort pour assouplir le rythme et le rapprocher indéfinitivement du mouvement oratoire. Nous ne résisterons qu'au moment où il nous paraîtra décidément impossible de nous retrouver dans notre calcul en respectant le sens : de tels vers peuvent être lus comme de la prose : ils n'en diffèrent que par des contorsions et des rimes malencontreuses.

Ainsi le vers français, bien lu, sera très musical. Il offrira à l'oreille des timbres variés et agréables, une marche ingénieusement réglée qui, à sa manière, rappelle une suite de mesures, des rythmes de plusieurs sortes qui conservent de la symétrie à travers leur souplesse et leur liberté. Ce serait errer toutefois que de le rapprocher étroitement de la musique proprement dite. L'effet qu'obtient le compositeur en mettant les vers en musique n'est nullement celui où doit tendre le lecteur, de si loin que ce soit. Car la poésie, si elle est belle, y perd toujours de son prix. Il faut souscrire à la parole de Lamartine : « De beaux vers portent en eux-mêmes leur mélodie ».

Arrivé au terme de cette conférence, je me demande si, à mesure que nous avons avancé, nous n'avons pas dévié, au point de nous trouver maintenant en opposition avec notre principe. Nous voulions que la lecture à haute voix fût proprement une communication établie entre l'âme de l'auteur et celles des auditeurs, et voici que nous nous complaisons à chercher les moyens de charmer l'oreille par la parole considérée au point de vue physique. La parole mérite-t-elle le culte que nous lui rendons ? Le Faust de Gœthe, lisant dans le livre saint : « Au commencement

était la parole », se refuse à traduire le texte en ces termes: « Je ne puis, dit-il, mettre si haut la parole. Avant elle, il y a la pensée, et avant la pensée la force, et avant la force l'action. » On peut échapper au scrupule de Faust. Non, la parole ne mérite pas qu'on la cultive, si par ce mot on entend la forme considérée en elle-même, se suffisant, et ne voyant dans l'idée qu'un prétexte à se produire. Le culte d'une telle parole, c'est le dilettantisme. Tout homme qui veut faire son métier d'homme s'en gardera avec raison. Mais le dilettantisme fait tort à la parole. Dans la réalité, la forme et le fond sont inséparables. La pensée est imparfaite tant qu'elle n'a pas trouvé l'expression qui seule la rend communicable, car qui pense, sinon pour communiquer sa pensée? Réciproquement le principal charme de la parole lui vient de la perfection avec laquelle, phénomène sensible, elle produit l'invisible et le fait voir. On admire que ceci puisse coïncider avec cela, le matériel avec le spirituel. De cette parole pleine et vivante, la seule que nous ayons en vue, Faust aurait pu écrire sans crainte qu'au commencement elle était; car en vérité, sous ses dehors matériels, elle porte en elle et l'intelligence, et la force, et l'action.

LE NOUVEAU CERTIFICAT D'APTITUDE
A L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPTABILITÉ

On sait qu'aux termes de la loi organique de l'enseignement primaire, nul ne peut être nommé dans une école publique à une fonction quelconque d'enseignement s'il n'est muni du titre de capacité correspondant à cette fonction (loi du 30 octobre 1886, art. 20). De même qu'il faut posséder le brevet élémentaire, ou le brevet supérieur, ou le certificat d'aptitude au professorat, pour être nommé instituteur ou professeur soit dans une école primaire publique élémentaire, soit dans une école primaire supérieure, soit dans une école normale, de même, pour être, dans un de ces établissements, chargé d'un enseignement accessoire, il est indispensable légalement d'être pourvu d'un certificat correspondant à cet enseignement. Or les règlements du 18 janvier 1887, publiés pour assurer l'exécution des dispositions de la loi organique, n'avaient créé, en fait de certificats spéciaux pour les enseignements accessoires, que ceux se rapportant aux langues vivantes, au travail manuel, au dessin, au chant, à la gymnastique et aux exercices militaires (décret du 18 janvier 1887, art. 106). On passait sous silence la comptabilité, bien que cette matière figure dans les programmes des écoles primaires supérieures et doive même prendre une place fort importante dans celles de ces écoles où sont organisées des sections commerciales. C'était là incontestablement une lacune regrettable, de nature à nuire gravement aux intérêts des professeurs de comptabilité qui, d'après la loi organique, ne pouvaient en aucun cas obtenir de nomination ministérielle et n'avaient à compter que sur de simples délégations, toujours précaires et révocables.

Cette lacune a été comblée par la loi du 25 juillet 1893, qui dispose, par son article 39, que, dans les écoles primaires supérieures et professionnelles de Paris et des départements, l'enseignement des langues vivantes, du dessin, *de la comptabilité* et de l'agriculture pourra être donné, non seulement par des maîtres auxiliaires, mais par des professeurs *titulaires nommés par le ministre*, recevant un traitement fixe et acquérant des droits à la retraite, sous la seule condition d'être munis à la fois du certificat

d'aptitude au professorat des écoles normales et des écoles primaires supérieures et *du diplôme spécial* de leur enseignement. Cet article 39 donnait ainsi l'existence légale au certificat d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité, omis en 1887.

Peu de temps après, un arrêté ministériel (10 août 1893) déterminait le régime de l'examen à la suite duquel serait décerné le nouveau certificat.

En exécution de cet arrêté, une première session a eu lieu au mois d'avril dernier. Afin de renseigner utilement les aspirants et aspirantes qui recherchent en assez grand nombre le diplôme qui vient d'être récemment institué, nous croyons devoir extraire d'un rapport adressé à M. le ministre par M. l'inspecteur général Martel, président du jury d'examen, les indications suivantes :

ORIGINE DES CANDIDATS	PRÉSENTÉS	ADMISSIBLES	ADMIS
Aspirantes :			
Institutrices	8	2	»
Professeurs ou adjointes d'écoles primaires supérieures	7	»	»
Professeurs ou économes d'écoles normales	1	»	»
Professeurs d'enseignt commercial ou de comptabilité	4	3	2
Comptables	2	»	»
Sans profession	1	»	»
Aspirants :			
Instituteurs	39	5	5
Professeurs ou adjoints d'écoles primaires supérieures	21	5	3
Professeurs ou économes d'écoles normales	4	1	1
Professeurs d'enseignt commercial ou de comptabilité	2	1	1
Comptables, employés de commerce ou de banque	20	6	5
Professeurs ou répétiteurs des lycées et collèges	3	»	»
Sans profession	1	»	»
	113	23	17

Dix-sept certificats d'aptitude à l'enseignement de la comptabilité ont donc été délivrés par le ministre à la suite de ce premier examen.

Épreuves écrites.

D'après l'arrêté du 10 août dernier, les épreuves écrites comprennent : 1° une composition sur un sujet de commerce et sur un sujet de comptabilité ; 2° une composition sur une question d'arithmétique appliquée au commerce.

Les candidats ont eu à traiter cette année les questions suivantes :

COMMERCE ET COMPTABILITÉ

I. Expliquer, d'une manière générale, ce qu'il faut entendre par l'art d'acheter et de vendre, par l'art de payer et de recevoir, et par l'art d'enregistrer les opérations ; indiquer les connaissances spéciales dont ils relèvent et dont l'ensemble constitue la science du commerce.

II. Théorie des comptes courants et d'intérêts.

Définition des trois méthodes : hambourgeoise, directe et indirecte.

Établissement du compte suivant, d'après la méthode directe :

M. DURAND, son compte courant et d'intérêts, arrêté au 31 mars 1892, chez M. MICHEL.

Le compte précédent, arrêté le 31 décembre 1891, se soldait par 4,200 francs en faveur du banquier.

1892		
Janvier...	10	DURAND remet à MICHEL une traite sur Versailles au 31 janvier, de 2,000 francs.
Janvier...	15	MICHEL escompte à DURAND un warrant de 156 balles de coton à 150 fr. 25 l'une, payable le 31 mars 1892, taux d'escompte 4 5/8, quotité de prêt 72 0/0.
Janvier...	23	MICHEL encaisse pour DURAND 776 coupons donnant chacun 9 shillings ; ils sont payés avec une prime de 0 fr. 08 par coupon, plus une bonification de 0 fr. 05 par livre sterling, commission 1/8 (le shilling calculé à 1 fr. 26).
Janvier...	28	DURAND remet une traite sur Lyon au 5 avril, de 3,000 francs.
Février...	2	MICHEL avance à DURAND 80 0/0 sur 1,560 francs rente 3 0/0 à 96 francs. Intérêts 2 0/0, à ajouter à celui du compte.
Février...	25	DURAND vend pour MICHEL, moyennant une commission de 3.78 0/0, 36 fûts de vin à 178 fr. 50, payables à 45 jours.
Mars......	3	DURAND rembourse 15,000 francs à valoir sur l'avance du 2 février, intérêts payés ce jour.
Mars.....	31	DURAND verse le solde de l'avance du 2 février, intérêts compris.

Intérêts à 3 1/2. — Effets à échéance fixe, valeur de l'échéance. — Payements valeur de la veille. — Change de place à place 1/10 p. 100. Calcul immédiat des intérêts. — Employer la méthode directe.

ARITHMÉTIQUE

I. Un banquier escompte deux effets :

L'un de 8,776 francs à 9 mois ;

L'autre de 7,488 francs à 8 mois.

Il paie pour le premier 1,200 francs de plus que pour le second.

Quel est le taux d'escompte commercial ?

Quel serait le taux de l'escompte rationnel ?

II. Pour acquitter de Paris sur Saint-Pétersbourg une dette à 20 jours, vaut-il mieux acheter du papier à 20 jours ou du papier à 90 jours?

Le taux d'escompte en Russie est 6 0/0 et la cote des changes de Paris porte :

Saint-Pétersbourg, 3 mois, papier court : 267 1/2 et 4 p. 100.
— papier long : 265 3/4 —

La question de commerce a été en général médiocrement traitée.

Les candidats n'ont pas paru avoir l'habitude du travail méthodique qui consiste à diviser le sujet, à l'exposer, à le développer, pour arriver à des conclusions logiques. Les idées générales, souvent banales, étaient jetées sans ordre, sans lien; très peu ont su voir à quelles applications pratiques peut amener l'art d'acheter et de vendre. Nous avons eu le regret de constater une grande négligence dans la forme; de nombreuses fautes de français, et, l'avouerons-nous? des fautes d'orthographe témoignant d'un manque d'instruction élémentaire, et la pauvreté du fonds d'un défaut de culture générale assez inquiétant. Le jury se propose de se montrer à l'avenir plus sévère pour cette épreuve très importante, puisqu'elle permet de juger de la valeur intellectuelle des candidats, en même temps que de la solidité de leurs connaissances.

En ce qui concerne le sujet de comptabilité, il convient de noter que les points relatifs à la question de théorie se sont élevés pour l'ensemble des candidats à 530 1/2
alors que les points donnés à la solution pratique du compte courant n'ont été que de. 287 1/2
Différence en faveur de la théorie . . . . 243 points

Nous avons d'ailleurs constaté qu'aucun des comptes courants présentés n'était absolument juste. C'est donc, comme on voit, du côté des applications pratiques que les candidats devront porter leur attention et leurs efforts.

L'épreuve d'arithmétique commerciale a dénoté chez la plupart des candidats une préparation insuffisante.

Des questions proposées, la première, destinée surtout à préparer la seconde, a été résolue par presque tous les candidats. La seconde, conduisant à une équation du second degré, a été, en général, peu comprise. La commission était disposée à juger d'après la mise en équation du problème, plus que d'après l'exé-

cution même de tous les calculs; mais, dans un très grand nombre de copies, l'équation n'était pas posée, ou bien elle était établie sur une base fausse; dans une vingtaine de copies environ, les explications étaient satisfaisantes.

La troisième question, relative aux changes, n'offrait pas de difficulté sérieuse et n'exigeait que la connaissance de la cote des changes de la place de Paris. Très bien résolue et expliquée par quelques candidats, assez bien par quelques autres, elle a paru absolument étrangère au plus grand nombre, et notamment à des candidats appartenant à l'enseignement.

Épreuves orales.

Ces épreuves consistaient en interrogations, en leçons et en corrections de devoirs. Un double coefficient a été accordé pour les questions et leçons de commerce et de comptabilité.

D'une manière générale, et sauf quelques exceptions, le concours oral a été faible, surtout au point de vue des connaissances pratiques. Nous répéterons ce que nous avons dit plus haut à propos des compositions écrites. Relativement aux questions d'arithmétique commerciale, la commission a eu le regret de constater plus d'une fois l'insuffisance des connaissances et des aptitudes aux exercices de calcul rapide, de calcul mental, dont l'utilité doit être particulièrement recherchée par les personnes qui aspirent au certificat d'aptitude pour l'enseignement de la comptabilité. La commission pense que les aspirants et aspirantes doivent se familiariser avec les questions de banque, d'escompte, de changes, qui tiennent une place importante dans le programme.

Dans l'intention de guider les futurs candidats dans leur préparation, nous croyons devoir indiquer ici un certain nombre de questions et de leçons de commerce, de comptabilité, d'arithmétique et de législation proposées aux candidats par le jury.

COMMERCE

Questions. — Qu'entendez-vous par commerce d'une manière générale? — Définissez le commerce de gros, de demi-gros, de détail, ainsi que le commerce intérieur et extérieur?

Qu'est-ce que l'échange commercial et qu'entend-on par valeurs commerçables?

Qu'entend-on par prix d'achat, prix de revient et prix de vente?

Quels sont les éléments du prix de revient : 1° chez le commerçant ; 2° chez le fabricant ?

Quelles sont les pièces qui accompagnent la marchandise expédiée d'un lieu dans un autre? Qu'est-ce que le connaissement; en combien d'expéditions doit-il être fait, et peut-il être fait par ordre? Comment doit s'opérer le contrôle des marchandises?

Qu'appelle-t-on magasins généraux? Le récépissé et le warrant sont-ils transmissibles, et quelles sont les formes de leur endossement?

Quelles affaires traite-t-on aux bourses de commerce? Quelles affaires traite-t-on à la bourse des valeurs?

Décrivez la cote officielle.

Énumérez les différentes sortes de placement en valeurs mobilières.

Quels sont les différents modes d'assurances et dites pourquoi il faut les développer dans notre pays sous toutes les formes.

Qu'appelle-t-on syndicats et quelle différence y a-t-il entre le syndicat et la société en participation?

Sur quels principes doit-on organiser une maison de commerce ?

Quels sont les moyens d'action du commerce ?

Comment doit-on diviser les frais généraux?

Leçons. — Des banques de crédit. Dire quelles sont les opérations usuelles de ces établissements et quels services ils rendent.

Des entrepôts et des magasins généraux.

Qu'appelle-t-on compte courant et quelles sont les différentes méthodes employées pour dresser les comptes courants et d'intérêts ?

De l'ordre et de l'économie qui doivent régner dans une maison de commerce ; l'économie doit-elle porter sur la comptabilité et quels services cette dernière, bien organisée, peut-elle rendre?

COMPTABILITÉ

Questions. — Qu'est-ce que la comptabilité et qu'est-ce que la tenue des livres? Définissez les différentes sortes de comptables.

Qu'est-ce qu'un compte arithmétique et statistique et qu'est-ce qu'un compte digraphique?

Qu'est-ce que l'actif et qu'est-ce que le passif?

Que pensez-vous du brouillard et par quels livres doit-on le remplacer?

Que doit indiquer le solde d'un livre et d'un compte de valeurs? Que constituent les journaux originaires par leur ensemble? Qu'est-ce que le journal général ou synthétique? tracez-en le modèle au tableau et inscrivez-y des articles. Qu'est-ce que le grand-livre général ou synthétique? tracez-en le modèle au tableau et inscrivez-y des opérations.

Qu'est-ce que la balance? Quels sont les rapports du journal général et du grand-livre général?

Quels sont les rapports des Journaux originaires et des Grands-Livres originaires?

Quand un magasin contient des marchandises de natures différentes dont on veut connaître l'existant permanent, que fait-on?

Tracez au tableau un modèle de Balance des écritures avec classification des comptes et expliquez-le.

Expliquez l'utilité et le fonctionnement des comptes collectifs et du chiffrier balance.

Dites à quel prix les valeurs de l'inventaire doivent figurer dans les comptes. Que faut-il entendre par inventaire intra et extra-comptable. et qu'est-ce que la permanence de l'inventaire?

Faites la démonstration par le journal grand-livre synthétique de la permanence de l'inventaire dans les comptes.

Quelles observations avez-vous à présenter sur la pratique du compte Marchandises générales et similaires?

Expliquez comment le compte Marchandises générales peut-être débiteur, alors que le magasin est vide, créditeur ou nivelé alors que le magasin renferme des marchandises.

Leçons. — Montrez le fonctionnement des comptes Achats, Magasin et Ventes.

Parlez du capital d'une maison d'industrie, de sa répartition en capitaux immobilisés, disponibles et engagés en fabrication.

Traitez de la conduite des affaires; du capital personnel ou social, du capital en crédit et des ressources qu'on en tire.

Traitez du compte Frais généraux, des frais généraux fixes et variables et de leurs rapports avec le chiffre d'affaires; de la manière d'imputer les frais généraux dans le commerce et dans l'industrie.

Définissez le journal général et faites connaître les divers journaux auxiliaires, qui en sont la base; exposez ensuite les rapports de ces journaux avec les grands-livres; montrez l'utilité d'additionner les livres et les comptes et d'en faire la balance.

Faites la nomenclature des principaux comptes d'une entreprise quelconque de fabrication, en société anonyme; classez ces comptes par séries similaires et montrez quel résultat d'ordre comptable et économique vous obtenez à la balance par suite de ce classement.

ARITHMÉTIQUE

Questions et leçons. — Effectuer le produit d'un nombre donné, soit 47,839, par un facteur de 2 chiffres tel que 52, sans détails de produits partiels; faire, sur cet exemple, l'application et la théorie complète de la preuve par 9.

Trouver immédiatement, par une simple opération mentale, l'intérêt de 70,000 francs à 6 0/0 pendant 78 jours.

Calculer la valeur en monnaie française d'un chèque sur Londres de £ 268.13.10 au change de 25.325, en ne faisant que deux produits partiels. Incidemment, conversion des shillings et pence en fractions décimales de livres, et réciproquement.

Calcul mental : la valeur de £ 73 à 25, à 25.25, à 25.125.

Exposer le système monétaire de l'Allemagne. Calculer la valeur des pièces d'or allemandes. Valeur du kilogramme d'or pur en monnaie française et en monnaie allemande.

Calcul mental : poids de 3 millions en or; poids de 4 milliards en argent.

Calculer les intérêts de £ 679.13.7 d'après le taux 4 7/8 0/0, l'année étant de 365 jours. Comparer les méthodes de calcul et les résultats, suivant que l'année est comptée de 360 ou de 365 jours.

Produit par 11 de nombres quelconques, de deux chiffres, soit 73×11, 97×11, etc.

Système monétaire de la Russie. Comparaison des valeurs intrinsèques et des valeurs au change, lorsque la cote porte : Saint-Pétersbourg 3 mois : papier long 261 1/4, papier court 263 et 4 0/0. Trouver d'après cette cote les valeurs de 10,000 roubles à vue, à 1 mois, 2 mois, 3 mois. Déduire de cette cote le taux d'escompte à Saint-Pétersbourg.

Dresser le bordereau d'achat de 6,000 francs 3 0/0 à 99.75. Faire connaître immédiatement l'impôt levé par l'État, la part payée par l'acheteur, le courtage de l'agent de change. Si le cours monte de 0,25, quel sera le bénéfice?

Tirer immédiatement la valeur de x de l'équation suivante :

$$m(x-a)+n(x-b)+p(x-c)=m'(x-a')+n'(x-b')+b'(x-c').$$

Monnaies hollandaises, valeur intrinsèque, valeur au change. Calculer, sans écrire, la valeur de 37 florins à 2.10; de 123 florins à 2.10, etc.

Expliquer la résolution d'une équation du second degré. Résolution sans formule, sans calcul écrit, d'une équation facile, telle que ;

$$x^2 - 23x + 60 = 0.$$

LÉGISLATION

Questions et leçons. — Quels actes ont le caractère d'acte de commerce?

Caractères distinctifs et règles générales des Sociétés par actions.

De la responsabilité du voiturier.

Du gage en matière commerciale.

Faire la comparaison de la lettre de change et du billet à ordre.

Droits et devoirs du porteur non payé.

Comparer la faillite et la liquidation judiciaire.

De la preuve en matière commerciale.

Expliquer le rôle des commissionnaires en marchandises. De quelles manières différentes peuvent-ils intervenir?

Faire connaître les règles spéciales aux transports par chemins de fer.

De la capacité commerciale de la femme mariée et non mariée.

De l'hypothèque maritime.

Des garanties spéciales accordées à la femme d'un commerçant failli.

Des titres au porteur et des titres nominatifs.

JEAN MACÉ

Jean Macé, sénateur inamovible, le fondateur et le président de la Ligue de l'enseignement, est mort à Monthiers (Aisne), le 13 décembre dernier. Il était né à Paris le 22 avril 1815. Sorti du peuple, fils d'ouvrier, il n'a jamais oublié son origine; il a aimé le peuple et s'est consacré tout entier à son service. Comment? Non en le flattant, non en le leurrant de vaines promesses, ou en lui soufflant dans l'âme la haine et l'envie, mais en travaillant à l'instruire, à l'élever, à éclairer son intelligence et à cultiver sa raison.

Il eût le bonheur de faire de bonnes études au collège Stanislas; il fut quelque temps maître de conférences au collège Henri IV, puis soldat, puis journaliste. Le coup d'État de 1852 lui fit des loisirs, et c'est alors qu'il rencontra sa véritable vocation. Retiré à Beblenheim, en Alsace, il devint professeur de sciences naturelles dans le pensionnat du *Petit-Château*, apprit à bien connaître les enfants, la nature et les besoins de leur esprit, la manière dont il faut leur parler. La réflexion, l'expérience et un sûr instinct firent de lui un pédagogue.

Les livres qu'il a écrits pour la jeunesse ont acquis promptement une juste et vaste popularité. L'*Histoire d'une Bouchée de pain*, les *Serviteurs de l'estomac*, les *Contes du Petit-Château*, et d'autres semblables, sont des modèles de littérature enfantine, et ont déjà instruit et charmé plusieurs générations. Il n'a pas fait de grandes théories sur l'éducation, il s'est mis à l'œuvre; il a montré par l'exemple comment il faut s'y prendre; il a ouvert une voie, et on l'y a suivi.

Il ne s'est pas contenté de bien enseigner un petit nombre d'élèves et d'étendre par ses livres cet enseignement au loin; il a eu souci de ceux qui étaient en retard, de ceux qui n'avaient pas de livres pour lire; il a organisé l'Œuvre des bibliothèques dans le département du Bas-Rhin, et ce qu'il a vu alors, les expériences qu'il a faites lui ont donné l'idée de prolonger son action sur la France entière.

C'était alors une triste époque de notre histoire. Ce pays s'était engourdi sous la lourde main du despotisme. La routine, la servilité, l'adulation du fait accompli abaissaient les âmes; le silence régnait; des millions d'hommes renouvelaient volontairement à

chaque vote leur abdication d'hommes libres, leur abjection sous un maître. C'était habitude. C'était le fruit d'une mauvaise éducation.

Quelques-uns des meilleurs, des plus illustres, des plus vaillants, de ceux qui auraient pu réveiller les âmes, étaient au dehors, des expulsés qui semblaient des émigrés, et de tout temps les « réfugiés » ont eu peu d'action sur le dedans. Un petit groupe de ceux qui étaient restés n'avait pas perdu courage, bien que la tâche qui s'étendait devant leur bonne volonté fût illimitée, colossale, effrayante. Réveiller ce pays endormi, lutter par l'initiative individuelle contre les forces du pouvoir, de la corruption officielle, de la lâcheté collective, travail d'Hercule. Jean Macé fut de ceux qui l'entreprirent. Il fonda en 1866 la Ligue de l'enseignement, si obscure et si modeste d'abord, destinée à aider les écoles, à organiser des cours du soir, à fonder des bibliothèques, à répandre sans bruit d'utiles connaissances, mais surtout à grouper les bons vouloirs, à exciter les initiatives, à rendre aux citoyens la conscience de leur valeur, de leurs devoirs, de leur pouvoir. L'appel fut entendu ; en quelques mois, on comptait par milliers les adhérents de la Ligue ; elle était devenue une puissance, et elle se fût heurtée et brisée dans la lutte inévitable contre l'Empire, sans la catastrophe de 1870.

Son œuvre devenait encore plus urgente. Ce que quelques-uns avaient deviné, avaient compris, avaient dit, trop souvent dans le désert, tous le virent à la lueur du désastre. L'esprit public cessa d'être indifférent à la cause des écoles. Le pétitionnement organisé par Jean Macé en faveur de l'instruction primaire obligatoire, gratuite et laïque avait recueilli plus d'un million de signatures, et, ce qui vaut mieux encore, avait ouvert les esprits, posé les problèmes, et transformé en un intérêt politique et patriotique ce qui n'était auparavant que la chimère de quelques rêveurs suspects.

Le rêve devint réalité ; grâce à des hommes d'État dont la République ne perdra le souvenir qu'en perdant sa raison d'être, ces vœux de la Ligue de l'enseignement sont passés dans les lois et sont devenus la pierre angulaire de notre édifice national. Les écoles se sont multipliées sur toute l'étendue du territoire, les bibliothèques se sont fondées et accrues jusque dans les villages les plus reculés, et les cours d'adultes se sont fermés à mesure que le nombre des illettrés diminuait.

La Ligue de l'enseignement avait fait sa tâche, avait presque accompli des miracles, avait gagné la victoire sur toute la ligne ; son actif et ardent fondateur jouissait de l'estime universelle, et c'est

aux acclamations de tous que le Sénat lui avait ouvert ses rangs en qualité d'inamovible. Il semblait que ce fût pour Jean Macé l'heure du repos. C'eût été bien mal le connaître que de s'y attendre. Il a travaillé jusqu'à la fin, il a tenu en haleine le zèle de ses collaborateurs, il a imaginé de nouveaux moyens de rendre sa Ligue utile à la cause de l'instruction populaire; et l'on n'a pas oublié ces belles séances du Congrès de Nantes qui ont été le couronnement de la noble et laborieuse existence de Jean Macé et peut-être le point de départ d'une nouvelle ère d'activité pour la Ligue.

A d'autres temps, d'autres soucis et d'autres œuvres. Jean Macé avait été frappé, comme nous le sommes, du déchet que laissent les écoles, non celles d'aujourd'hui seulement, mais celles de tous les temps, de la perte rapide des connaissances acquises, du vide dangereux où l'adolescence se meut de l'école au régiment, de la nécessité de pourvoir cette jeunesse curieuse et pétulante de sentiments et d'idées qui la mûrissent pour l'heure de l'indépendance et de la responsabilité. Il voulait utiliser pour cette œuvre de haute portée l'instrument de la Ligue, déjà si utile et dès longtemps éprouvé.

Homme de bon sens, de sens pratique et observateur, il ne cherchait pas le remède en arrière, dans la réaction, dans des concessions coupables aux ennemis de la liberté, ni dans de vaines plaintes, ordinairement injustes, dictées par l'esprit de parti ou par de naïves impuissances; il le voyait où il est, dans la foi à la vérité, dans l'activité, dans la vigilance, dans un dévouement sincère et effectif à la cause populaire. Cette œuvre se fera, comme les autres se sont faites, et par les mêmes moyens, par l'initiative ingénieuse et persévérante des bons citoyens, qui auront ouvert la voie, par l'aide décisive de l'État républicain, et par le concours empressé des enfants du peuple, avides, en dépit des calomniateurs, de savoir et de moralité.

Et la mémoire de Jean Macé restera, aux uns et aux autres, comme un enseignement, un encouragement et une démonstration.

Jules Steeg.

UN NOUVEAU RECUEIL DE CHANTS

A L'USAGE DES ÉCOLES PRIMAIRES DE FRANCE

Dans son numéro du 15 décembre dernier, la *Correspondance générale de l'instruction primaire* a publié deux rapports de MM. Georges Lachelier et Romain Rolland, exposant les résultats d'un concours ouvert par elle en 1893 pour la publication d'un *Recueil de chants* à l'usage des écoles primaires de France. Cette entreprise intéressante mérite d'être signalée à nos lecteurs.

Nous empruntons au premier de ces rapports les indications qui suivent sur l'origine de ce concours et les conditions dans lesquelles il a eu lieu :

On n'a pas oublié comment a pris naissance l'idée du concours pour la publication d'un *Recueil de chants scolaires*, dont nous venons aujourd'hui vous soumettre les résultats. Dans un de ses premiers numéros (1er novembre 1892), la *Correspondance générale de l'instruction primaire* insérait une communication adressée à l'un des membres du Comité de rédaction et modestement signée : « Une institutrice », où se trouvaient exposées de la manière la plus heureuse des idées originales sur l'influence bienfaisante que peut exercer la musique, et le chant en particulier, sur l'esprit et le cœur des enfants. L'auteur, s'appuyant sur son expérience personnelle, assurait que le meilleur moyen pour un maître d'entrer en communion intime avec l'âme de ses élèves, de les mettre dans de bonnes dispositions morales, de leur inspirer, presque à leur insu, l'amour de la vertu et du travail, était « de commencer, chaque jour, la classe du matin par un petit chant gracieux, simple, plutôt recueilli qu'entraînant, plutôt à l'unisson qu'en parties, nullement un morceau brillant, quelque chose d'intime, d'une gravité tendre, qui soit comme l'expression collective du sentiment commun de tous ces enfants qui, pieusement, en quelque sorte, font vœu de bien commencer et de bien remplir une journée de plus ».

Cette idée a été fort goûtée par des personnes capables d'en apprécier la portée morale. Dans une livraison postérieure (1er décembre 1892), M. Pécaut l'approuva sans réserve, tout en exprimant le regret qu'il n'existât encore aucun *Recueil de chants* conforme aux intentions de notre correspondante. Presque en même temps, un généreux donateur dont toute la vie est faite de dévouement aux œuvres charitables, et qui n'a cessé d'encourager tous les efforts tentés pour améliorer l'éducation morale des enfants du peuple, M. Adolphe d'Eichthal, nous

faisait part de son intention de provoquer l'ouverture d'un concours en vue de la publication d'un *Recueil de chants scolaires* et mettait à notre disposition une somme de *500 francs* dont l'affectation restait à déterminer.

Le comité de rédaction de la *Correspondance générale* se réunit aussitôt pour voter l'acceptation de cette libéralité et pour examiner les moyens de réaliser le vœu qui lui était soumis. Il comprit qu'il ne pouvait mener à bien sa tâche qu'en appelant à son aide des collaborateurs dont l'expérience reconnue et la compétence spéciale en matière de chant populaire pussent guider sûrement ses travaux.

Il ne pouvait associer à son projet des hommes plus capables de le seconder que les artistes qui ont bien voulu répondre à son appel et lui prêter leur concours le plus dévoué et le plus désintéressé : M. Bourgault-Ducoudray, professeur au Conservatoire, un des propagateurs du chant choral en France, qui, il y a quatorze ans déjà, signalait dans son beau rapport sur l'enseignement du chant l'utilité qu'il y aurait « à faire chanter par les enfants les vieux airs populaires de nos provinces et à les faire recueillir par les instituteurs »; M. Julien Tiersot, l'auteur de l'*Histoire de la chanson populaire en France*, couronnée par l'Institut, et M. Sieg, inspecteur du chant dans les écoles de la ville de Paris, qui pouvait mieux que personne donner la mesure de ce qui convenait aux enfants des classes primaires.

C'est à leurs précieux conseils que nous devons la forme définitive sous laquelle notre concours a été porté à la connaissance du public.

Le comité avait songé d'abord à utiliser les *Recueils* existants; il n'en a trouvé aucun qui fût conforme au but qu'il s'était proposé. Un autre projet, consistant à mettre au concours le chant et les paroles des mélodies à composer, a été également écarté par lui. Ce n'est qu'après de longues délibérations qu'il a adopté une troisième proposition, due à l'initiative de M. Tiersot : il a décidé de rechercher, parmi nos mélodies populaires, quelques-unes des plus simples et des plus belles, et de demander aux poètes et aux amis de l'enfance qui seraient disposés à concourir, de remplacer les légendes anciennes, souvent en patois, adaptées à ces mélodies, par des paroles nouvelles exprimant les mêmes sentiments ou répondant à des sujets indiqués à l'avance, tels que : amour de la liberté, amour de la patrie, amour de la nature, courage, résignation, pitié pour les malheureux, etc.

M. Tiersot estimait avec raison qu'il est plus difficile de composer des airs nouveaux que des paroles nouvelles, et que les musiciens d'aujourd'hui ne pourraient égaler la grandeur simple de ces vieux airs de nos provinces qui sont venus à nous à travers les siècles. C'est lui qui a bien voulu se charger du choix délicat qu'il nous avait proposé. Il a recueilli une centaine de mélodies qui ont été soumises au comité et chantées devant lui. Désirant être éclairés sur la possibilité d'y adapter des paroles et des idées conformes au goût de notre temps, nous nous sommes adressés à l'auteur bien connu de la *Chanson*

de l'enfant et du *Livre des petits*, au poète Jean Aicard, dont les conseils autorisés nous ont encouragés à suivre la voie que nous avait tracée M. Tiersot. Après un minutieux examen, quarante mélodies furent définitivement conservées pour servir de matière au concours.

Dans son numéro du 15 mai 1893, la *Correspondance générale* publia les conditions du concours. Elle invitait les poètes et les amis de l'enfance à composer des paroles adaptées aux quarante mélodies, qui avaient été réunies en une brochure publiée sous le titre de : *Programme d'un Recueil de chants à l'usage des écoles de France*. Ce *Programme* était mis à la disposition des concurrents. Ceux-ci étaient libres de concourir soit pour l'ensemble du recueil, soit pour un certain nombre de morceaux, soit même pour une seule pièce. Les manuscrits devaient être envoyés au plus tard le 30 juin 1894 au Comité de rédaction de la *Correspondance générale*. Le Comité se réservait le droit d'affecter la somme de 500 francs, mise à sa disposition par M. d'Eichthal, à un prix unique, ou de la partager en plusieurs prix. Les pièces dont le Comité aurait décidé la publication devaient être publiées par la librairie Hachette, d'après les conditions d'un traité dont la formule fut remise à tous les concurrents.

A la date fixée pour la clôture du concours, quarante-sept manuscrits étaient parvenus au Comité de rédaction. Une sous-commission fut chargée de l'examen et du classement des pièces envoyées, et consacra de nombreuses séances à la lecture et à la discussion des œuvres des concurrents.

Après avoir écarté d'emblée un certain nombre d'entre ceux-ci, qui paraissaient insuffisamment exercés dans l'art de la versification, elle réserva, pour chacune des mélodies, les pièces qu'elle jugea les meilleures, quelquefois deux ou trois, quelquefois une seule. Puis elle dut, ce premier choix fait, opter entre les pièces réservées, lorsqu'il s'en trouvait plusieurs pour la même mélodie. A la suite de ce travail d'éliminations successives, le prix fut décerné à M. *Maurice Bouchor*.

Nous extrayons du très intéressant rapport de M. Romain Rolland sur les opérations du jury du concours les détails suivants :

On avait choisi quarante mélodies. En dernier examen, nous avons supprimé les deux dernières, empruntées à des opéras, qui nous ont paru détonner auprès des autres. C'est là un exemple

frappant de la supériorité des inspirations vraiment populaires sur les œuvres des artistes de cabinet. La célèbre romance de *Nina* de Dalayrac, et la barcarolle si connue de la *Marie* d'Hérold, ont semblé étrangement vieillies, factices, et d'un maniérisme presque désagréable, après la simplicité forte et savoureuse des chansons qui précèdent.

Pour des raisons d'un autre ordre, la commission a cru devoir écarter, à sa dernière séance, le cantique de Jeanne d'Albret (mélodie 12) dont le sujet lui paraissait un peu déplacé dans ce recueil.

Restaient *trente-sept* mélodies. Dans *treize* d'entre elles, M. Bouchor l'a emporté sans discussion, ses poésies ayant seules semblé dignes d'être réservées en dernière lecture.

Ce sont les numéros suivants :

2. *Les Pyrénées*: 3. *Les Alpes*: 4. *La Provence*; 6. *L'Alsace*; 8. *Le Vengeur*; 9. *Roland*; 13. *Hymne à la Joie*; 17. *Aux morts pour la Patrie*: 19. *Chanson de Mai*; 21. *La Saint-Jean*; 29. *Les Joûtes*: 32. *Le Réveillon*: 37. *Que voulez-vous, la belle?*

Pour les vingt-quatre autres mélodies, la commission a dû opter entre les pièces de M. Bouchor et trente-neuf poésies, prises dans le recueil de quinze concurrents. Sur ces 39 pièces, Mlle Véga nous en a fourni 7; Pierre Marcel, 6; M. Ferroud, 6; M. Bataille, 5; M. Adenis, 3; M. Jouin; 3; Mme Noël Bazan, 1; les huit autres sont de huit auteurs différents.

La valeur exceptionnelle de l'œuvre de M. Bouchor ne nous a pas empêchés de rendre justice aux grandes qualités de plusieurs de ses rivaux. La commission eût voulu, dans certains cas, pouvoir joindre leurs pièces à celles du lauréat. Mais il n'a pas semblé d'une bonne méthode pédagogique de laisser aux enfants le choix entre plusieurs pièces écrites sur une même mélodie. Il faut que la musique et les vers leur semblent un tout inséparable; qu'ils ne s'imaginent pas que les paroles puissent avoir un autre air, ni l'air d'autres paroles. On a aussi pensé que le *Recueil* devrait une partie de sa valeur à l'unité même de l'inspiration et de la forme. Néanmoins, la commission, désireuse de montrer l'estime particulière qu'elle a pour certains morceaux, a décidé de publier, en supplément à la première édition du *Recueil*, dix poésies qui lui ont semblé les meilleures parmi toutes celles qui lui ont été soumises.

Le caractère général du nouveau *Recueil de chants* est apprécié en ces termes par le rapporteur :

Nous avons eu toujours présente à l'esprit la force mystérieuse de la chanson, et l'influence qu'elle est appelée à exercer sur les enfants des écoles. Aussi, sans négliger, comme il va de soi, dans l'examen des pièces qui nous étaient soumises, la beauté pure et le charme désintéressé des beaux vers, qui est toujours un bienfait pour l'esprit

qui le goûte, nous nous sommes attachés à découvrir surtout en elles des qualités de noblesse morale, de saine et féconde énergie... On n'a pas seulement voulu ajouter quelques morceaux de plus aux vieilles rondes des temps passés, puériles et charmantes. On a voulu que l'enfant trouvât ici un compagnon pour les heures joyeuses et pénibles; que ces mélodies, puisées aux sources populaires et ennoblies par l'art, lui fussent de poétiques amies qui prissent part à sa vie, pour en augmenter le prix, mêlant leur charme à ses jeux et leur force à ses épreuves.

A côté de chansons où le petit écolier peut retrouver ses plaisirs et ses travaux, en voici d'autres qui lui montrent l'image idéalisée de ce qu'il sera plus tard : chant du soldat, chant du marin, chants du travailleur et du paysan. Le labour, la moisson, les vendanges, les grands actes de la vie de la terre, ont leur expression à la fois solennelle et familière. Nous avons des chants pour les fêtes joyeuses, nous en avons aussi pour nos fêtes de deuil, et nos morts, les plus humbles comme les plus glorieux, ont leur place auprès des vivants. Enfin, aux deux pôles du sentiment, le chant du glaive fait appel aux furieuses passions de la guerre, et l'espoir d'un avenir de fraternité et de tendresse brille dans l'*Hymne à la Joie* (poésie de Schiller, musique de Beethoven), seule mélodie non française admise dans le recueil, « parce qu'elle semble le chant de l'humanité entière »; œuvre d'ailleurs de deux génies les plus purement humains, dont l'un fut citoyen français.

Le Comité de rédaction de la *Correspondance générale*, réuni en séance plénière, le 2 décembre 1894, a approuvé les conclusions des deux rapports qui lui étaient présentés ; il a décidé de décerner le prix à M. Maurice Bouchor, et d'imprimer à la suite du *Recueil* les dix poésies d'autres auteurs ci-dessus mentionnées.

Il nous reste maintenant à attendre la publication très prochaine, nous l'espérons, de ce *Recueil de chants*, dû à une heureuse et féconde initiative, et qui pourra devenir, entre les mains de nos instituteurs et de nos institutrices, un nouveau et puissant moyen d'éducation.

LES LECTURES PERSONNELLES DES ÉLÈVES-MAITRES

DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS

ET D'INSTITUTRICES

Il a paru, dans ces dernières années, plusieurs circulaires de M. le Ministre de l'Instruction publique sur les lectures personnelles des élèves-maîtres de nos écoles normales. On s'était plaint, et avec raison, que ces élèves connussent mal nos grands écrivains. Il savaient par cœur quelques bribes des auteurs du programme, mais ils les avaient rarement lus dans leur ensemble. Ils apprenaient soit un manuel, soit le cours de leur professeur, et le récitaient au jury le jour de l'examen. Dans tout cela il n'y avait pas la moindre trace d'une réflexion personnelle ou d'une émotion sincère. Leur admiration était une admiration de commande; ils répétaient exactement ce qu'ils avaient appris ou ce qu'ils avaient lu, mais on devinait sans peine que les beautés du texte qu'ils appréciaient leur avaient échappé : Corneille, Racine et Bossuet étaient définitivement associés dans leur souvenir aux leçons péniblement apprises et à la préparation fastidieuse d'un examen. Qui s'étonnera après cela que bon nombre d'entre eux, après leur sortie de l'école normale, ne lisent plus que leur journal à un sou ou des romans-feuilletons?

On ne veut plus qu'il en soit anisi : l'histoire littéraire, le cours proprement dit est relégué au second rang. Il est vrai qu'on en avait abusé. En revanche, on expliquera des ouvrages entiers. On lira en classe, sous la direction et avec le commentaire du professeur. En étude, on consacrera quatre heures par semaine à des lectures personnelles. On étudiera avec soin les œuvres de nos grands écrivains; on se mettra humblement et pieusement à leur école pour apprendre à penser sainement et à écrire avec force et simplicité. Si leurs mérites échappent à l'esprit encore inexpérimenté des élèves, ils ne se décourageront pas, et surtout ils ne les dédaigneront pas parce que le *Misanthrope* n'est pas écrit comme une comédie de Labiche, ou que l'*Oraison funèbre* de la reine d'Angleterre ne ressemble pas à un roman d'Alexandre Dumas; mais ils se diront que des gens plus savants qu'eux et d'un goût autrement sûr ont, de tout temps, admiré ces œuvres; ils chercheront à les comprendre et croiront avoir profité le jour où ils auront admiré comme eux. Ils auront un carnet de lectures où ils noteront régulièrement les ouvrages qu'ils auront lus et les réflexions qu'ils leur auront inspirées.

Ces carnets, institués par une circulaire du mois d'octobre 1890, donnent au professeur un moyen sûr de contrôler jour par jour les

lectures des élèves et les progrès de leur jugement. Malheureusement on ne renonce pas facilement en France à l'habitude de penser d'après les autres. C'est un travail pénible que de réfléchir sur une lecture que l'on vient de faire, et les élèves s'en débarrassent volontiers. Les uns copient sur leurs cahiers une page de Sainte-Beuve ou de tout autre critique; d'autres font une simple analyse sans ordre et sans intérêt du livre qu'ils viennent de terminer; d'autres enfin se contentent d'une appréciation sommaire comme celle-ci : « Ce livre m'a vivement intéressé », ou: « Ce livre m'a paru plus beau que le précédent ». Les carnets ainsi rédigés n'ont pas leur raison d'être; tout le profit qu'on peut en attendre est perdu. Le travail fécond de la réflexion est remplacé par un travail de copiste inutile et fastidieux.

Ce n'est pas là ce qu'on attend des élèves des écoles normales. On leur demande, quand ils ont lu un ouvrage, soit ancien, soit moderne, de tâcher de voir clair dans leur esprit, de dégager leur impression avec netteté, et de trouver une formule qui la rende avec précision. C'est là une besogne longue et délicate; il faut repenser sa pensée avec ses nuances et ses détails; il faut faire sortir de l'état de sommeil où elles reposent, au fond de notre âme, les mille impressions fugitives, presque inconscientes, qui nous ont effleuré durant une lecture; il faut leur donner une nouvelle vie pour les éprouver de nouveau, les étudier minutieusement et trouver la formule qui les résume toutes. Aussi les hommes sont-ils assez rares qui ont une opinion bien à eux, traduction exacte de leur pensée intime; la plupart se contentent de celle de leur livre, de leur journal ou de leur ami. On veut que, dans les choses de l'esprit du moins, nos élèves s'habituent à ne dire et à n'écrire que ce qu'ils ont pensé, et cela après avoir médité sur ce que leur cœur a senti, sur les émotions qu'il a éprouvées à la lecture d'un beau livre. Voilà pourquoi on a mis entre leurs mains ces carnets de lecture, qui doivent être pour eux une sorte de journal; le journal de leurs impressions traduites avec toute la sincérité de leur âme, mais dont ils doivent défendre l'accès à tout ce qui n'est pas eux-mêmes, leurs idées, leurs admirations et leurs dédains.

Et pour devenir habiles à ces sortes d'enquêtes sur eux-mêmes, à ces analyses de leur âme, la meilleure méthode est celle que la nature a suggérée aux petits enfants curieux, toutes les fois qu'ils expriment un jugement, qu'ils se posent la question : « pourquoi? » C'est ainsi que Socrate procédait quand il voulait savoir le contenu d'une doctrine; c'est ainsi qu'il procédait encore lorsqu'il voulait faire découvrir à son interlocuteur, fût-il le plus habile des sophistes, comme Gorgias, ou un simple esclave, comme Médon, les défauts d'un philosophe ou les vérités les plus élevées de la morale. Il faut être plus curieux que l'élève qui écrivait cette appréciation sommaire que j'ai citée plus haut: « Ce livre m'a paru intéressant ». — Pourquoi le livre vous a-t-il paru intéressant? Où sont dans l'ouvrage les qualités qui vous ont frappé? Où est le passage, où est le mot qui vous a fait vibrer? Où sont les

mille beautés de détail qui font qu'en fermant le livre, vous vous êtes écrié : « Ah, voilà une belle œuvre! »

Est-ce l'intrigue qui vous a charmé? par quelles qualités? Est-ce parce que l'intérêt est bien ménagé et que vous êtes arrivé haletant au dernier chapitre? Étudiez cette intrigue, étudiez comment l'auteur l'a conduite, comment il a exposé son sujet, comment il en a poursuivi le développement, comment il a préparé les coups de théâtre; étudiez le livre dans ses détails comme on étudie les diverses parties d'une horloge, et sachez par quels ressorts l'auteur a excité si vivement votre attention et votre intérêt.

Est-ce la peinture des caractères qui vous a séduit? Que sont ces caractères? Sont-ce des héros de Corneille, demi-dieux descendus sur cette terre, d'un courage et d'une énergie surhumains, bravant l'univers et capables de le dompter? Est-un jeune premier, beau comme un dieu, faible comme une femme, dont lès malheurs vous ont fait pleurer? Avez-vous été ravi par la peinture exacte et pénétrante d'un caractère vrai, et avez-vous pris plaisir à suivre votre auteur dans l'étude de nos misères cachées?

Si le style vous a frappé, sachez par quelles qualités. Est-ce par sa précision et sa netteté ou sa magnificence et son ampleur? Etudiez cette magnificence et cette ampleur. D'où viennent-elles? Relevez les phrases, les mots qui le caractérisent. Si vous avez affaire à un poète, cherchez à savoir le secret du charme de sa poésie. Vient-il des sentiments qu'il chante, de la musique de sa langue, de la coupe heureuse de ses vers?

Il arrivera que votre impression ne sera pas simple; votre admiration ne sera pas absolue, votre esprit fera des réserves. L'analyse, dans ce cas, sera encore plus délicate. Il faudra savoir ce qui cause ces réserves, quels sont les défauts qui vous ont choqué.

A toutes ces questions et à mille autres que vos lectures vous suggéreront, une foule d'impressions que votre âme a éprouvées en passant, si faibles qu'elles ne sont pas arrivées jusqu'à la pleine lumière de la conscience, vont reprendre vie comme par enchantement; vous allez les éprouver de nouveau, vous allez pouvoir les étudier à loisir, chercher leurs raisons cachées. Des passages entiers du livre que vous avez fermé vous reviendront à l'esprit comme autant de documents à l'appui de votre opinion. Dans ce travail, tout de sincérité, soyez sévère avec vous-même; n'acceptez pas un jugement à la légère. Il se peut que les mots vous trompent et ne disent pas ce que vous pensez; il se peut aussi que votre esprit ne voie pas nettement ce que votre âme a éprouvé et se contente d'une formule peu exacte. Ayez du courage, ce n'est pas ici une œuvre d'apparat, c'est un journal intime que vous écrivez. Contrôlez votre formule, cherchez les documents qui la justifient, et, s'ils font défaut, rejetez-la; cherchez sans faiblesse jusqu'à ce que vous soyez arrivé à bien *vous connaître vous-même.*

Dans un journal de pédagogie, un professeur d'école normale conseillait naguère aux élèves de ne pas s'offrir passivement à la lecture d'un livre, mais de se mesurer en quelque sorte avec leur auteur et de jeter ce qu'ils ont d'esprit et d'idées acquises à la traverse de ses jugements. Il me semble que le conseil est bien dangereux pour des jeunes gens de seize à dix-huit ans. Ce n'est pas là « se laisser aller de bonne foi aux choses qui vous prennent par les entrailles », comme le voulait Molière. Il me semble au contraire qu'on doit aborder un livre comme un auditeur bienveillant va entendre un orateur qu'il aime, persuadé d'avance qu'il va éprouver du plaisir. C'est la meilleure disposition pour bien comprendre. On risque d'admirer quelquefois un peu trop et à tort; mais qu'on se rassure, admirer est bon et sain; c'est un sentiment que peu d'hommes peuvent éprouver dans toute sa naïveté et sa fraîcheur. Il ne faut pas craindre d'être dupe. « Pour sentir les beautés qui viennent de l'âme, disait M[me] de Staël, il est nécessaire d'apporter dans l'appréciation des ouvrages un genre de bonhomie tout à fait d'accord avec une haute supériorité... La faculté d'admirer la véritable grandeur à travers les fautes de goût, en littérature, comme à travers les inconséquences dans la vie, est la seule qui honore celui qui juge. » Comme elle, Chateaubriand voulait que l'on substituât « à la critique stérile des défauts la critique féconde des qualités ». Laissons-nous donc charmer; laissons-nous convaincre. Ne ressemblons pas à Thomas Diafoirus qui argumentait toujours pour la proposition contraire. C'est un triste plaisir que celui de la critique, et nous n'avons que trop de penchant à voir toutes les choses par leur mauvais côté. Ne serait-ce pas, d'ailleurs, une folle présomption de la part de nos jeunes gens « que de vouloir entrer en lutte » avec leurs auteurs? — Mais, dira-t-on, il y a parmi eux des sophistes. — Moins que l'on ne pense; il y a seulement des gens convaincus qui pensent autrement que nous.

En outre, c'est un mauvais moyen de bien comprendre la pensée de quelqu'un que d'aborder ses idées en adversaire. Il vaut mieux nous oublier nous-mêmes pendant quelques instants pour pénétrer en quelque sorte dans son esprit, comprendre avec son intelligence et juger avec sa raison. Sera-t-il plus profitable, par exemple, pour un élève d'école normale, de s'escrimer contre les théories du *Discours sur l'histoire universelle* que de chercher à comprendre par quelle série de déductions Bossuet est arrivé à cette doctrine? Les déductions sont rigoureuses, le raisonnement est serré et bien conduit. C'est le point de départ qui diffère du nôtre; il raisonne en catholique, alors que nous raisonnons en libre penseur ou en protestant: allons-nous donc discuter sur ces croyances intimes et sincères de part et d'autre? Allons-nous ressusciter les guerres religieuses et philosophiques sur la toute-puissance divine, et l'ingérence de Dieu dans les affaires humaines? Allons-nous aborder la question du miracle, de la prescience, de la liberté humaine? Un professeur de philosophie, aujourd'hui l'un des maitres les plus

écoutés de la Sorbonne, donnait à ses élèves un enseignement et un exemple bien différents. Lorsque, dans une leçon, l'un de nous exposait une théorie un peu étrange, nous le voyions contracter son front, mettre la main au-dessus de ses yeux, pour fixer toute son attention sur nos paroles, et rester dans cette attitude jusqu'à la fin de la leçon. Son visage alors reprenait son calme habituel : « Ah! j'ai compris, » disait-il. Et il avait compris non seulement nos idées, mais encore les raisons de nos idées. Il avait vu à quel instant précis, pour quelle cause, sous quelle influence, nous avions quitté la bonne route pour prendre le sentier dangereux. Pour cela il s'était fait nous-mêmes un instant, il avait raisonné avec notre esprit pour pénétrer jusqu'au fond de notre pensée. Un mot alors lui suffisait pour nous ramener. N'avait-il pas mieux fait que si, dès le début, il nous eût arrêtés en nous disant : « Vos idées sont absurdes »? Un jour, après une leçon sur le devoir, toute faite avec des idées personnelles à l'élève, il parla ainsi : « Monsieur, vos idées sont tellement à vous, vous nous avez tellement parlé avec votre cœur, que je ne puis critiquer que votre méthode d'exposition; le reste doit être respecté. »

Je ne veux pas dire par là que l'élève ne relève que de lui-même dans ses appréciations littéraires, que le professeur doive toujours les respecter, jamais les discuter. Une opinion émise sur une œuvre d'art n'a pas le caractère sacré d'une croyance religieuse ou même d'une doctrine philosophique. En outre, il n'y a rien de bien fixe et définitif dans les idées d'un jeune homme de dix-sept ans. C'est un esprit encore inexpérimenté dans lequel tout a besoin d'être redressé. Si on le laissait marcher seul, il risquerait de s'égarer. Son goût, mal formé, pourrait se corrompre dans la fréquentation de livres d'un mérite médiocre. Le professeur doit connaître les carnets de lecture, les voir avec soin, pour montrer aux élèves ce qu'il y a de douteux et de risqué dans leurs appréciations. Mais avec quel tact il doit le faire ! Il doit se rappeler que ce ne sont pas là des devoirs ordinaires : le carnet de lecture renferme des idées et des sentiments plus personnels. C'est là, bien plus qu'ailleurs, que la personnalité commence à se montrer. Le professeur y surprend les goûts, les sympathies, les aversions particulières de chacun des esprits confiés à sa direction. Qu'il évite de froisser ces goûts et ces sympathies; il ne doit pas avoir la sotte prétention d'imposer à tous son jugement personnel; mieux que personne, il doit savoir comprendre les idées qui ne sont peut-être pas les siennes. Qu'il cultive au contraire avec affection tout ce qu'il peut y avoir de bon et de généreux dans chaque esprit. Qu'il guide chacun dans la voie qu'il préfère et où il est appelé à faire les progrès les plus rapides. Qu'il indique des lectures à faire suivant les goûts de chacun; si parfois un élève s'égare un peu, un livre choisi à propos suffira peut-être pour le ramener. Il développera ainsi la personnalité de chacun, tout en maintenant son esprit dans les règles du bon sens et du bon goût. Il trouvera souvent dans ces carnets des enthousiasmes

qui le feront sourire : la jeunesse s'enflamme vite. Il ne les froissera pas, et surtout il ne s'en moquera pas. La raillerie blesse ; et l'âme qui a souffert doute d'elle-même et ne se livre plus. Combien d'esprits n'osent montrer leurs qualités par crainte du ridicule ! Que de personnalités étouffées de cette manière ! Il peut d'ailleurs compter sur le temps pour modérer ce beau feu : ces enthousiasmes s'éteindront tout seuls au contact de la triste réalité !

On veut donc que les élèves-maîtres connaissent Racine, Corneille et tous nos vieux auteurs autrement que par le cours du professeur, qu'ils les lisent et apprennent à les goûter et à les aimer. Ils n'apprendront plus par cœur un manuel qui leur dit que la langue de Bossuet est admirable, mais ils liront Bossuet lui-même, et leur admiration sera sincère. Ils auront des carnets de lecture où, jour par jour, ils écriront les impressions que ces lectures produisent sur eux. Et à ce commerce avec ce que les hommes ont produit de plus parfait, leur esprit deviendra plus large et plus pénétrant, leur goût plus sûr et plus affiné. Pareils à des voyageurs qui ont beaucoup vu et beaucoup observé, ils seront aptes à comprendre toutes les formes de l'art et toutes les expressions de la pensée humaine.

L. BORDES.

DU RECRUTEMENT DES ÉCOLES NORMALES

DANS LE RESSORT DE L'ACADÉMIE DE PARIS

Les assemblées de professeurs des écoles normales d'instituteurs et d'institutrices du ressort de l'académie de Paris, dans la conférence pédagogique d'avril 1894, ont, sur la proposition de M. le vice-recteur, étudié la question : *Du recrutement des écoles normales et des moyens de le faciliter.*

Les rapports transmis à M. le vice-recteur, en exposant les difficultés que rencontre le recrutement des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses, n'ont rien révélé qui ne fût déjà connu. Mais certaines mesures, dont l'efficacité a été éprouvée, ont été proposées pour faciliter ce recrutement.

Presque partout, les inspecteurs primaires, lorsqu'ils visitent les écoles, s'informent s'il n'y a pas, parmi les élèves intelligents, de futurs candidats à l'école normale, et, par des témoignages d'estime et des encouragements, ils les engagent à persévérer dans leurs études et à se préparer au concours. Ils prient les instituteurs d'user

de leur influence pour fortifier ces vocations naissantes. Les inspecteurs d'académie se font rendre compte des candidatures qui ont pu être découvertes et, à l'occasion, ajoutent leurs encouragements.

On a remarqué que les candidats ne se rencontrent plus guère aujourd'hui que dans les écoles primaires supérieures, et que les instituteurs et institutrices des communes rurales ne préparent plus que de rares aspirants ou aspirantes. Les instituteurs et institutrices pourvus seulement de l'ancien brevet de capacité ne se croient pas en mesure de préparer des élèves pour le brevet élémentaire actuel, qui est exigé des candidats à l'école normale. Ce brevet, en effet, comporte des matières nouvelles (sciences physiques et naturelles, dessin, chant, gymnastique) qui ne leur sont que superficiellement connues et qu'ils ne veulent pas se charger d'enseigner; en outre, ils ne connaissent pas d'une manière assez précise la nature des compositions écrites du concours d'admission et l'esprit des interrogations orales. Sans direction suivie, ils hésitent à se charger d'une préparation qui leur serait laborieuse et difficile; la crainte d'un échec paralyse leur initiative et leur bonne volonté.

Dans presque toutes les écoles normales, on propose d'établir, à l'école même, un comité de correction et de direction et d'instituer une préparation par correspondance. Tous les mois ou tous les deux mois, des sujets de devoirs seraient indiqués par le comité et communiqués aux instituteurs et institutrices par la voie du *Bulletin* départemental. A une date fixée, les instituteurs enverraient à l'inspecteur d'académie les devoirs faits par les futurs candidats; ces devoirs, remis aux professeurs de l'école normale et annotés par eux, seraient retournés aux instituteurs par les soins de l'inspecteur d'académie. On a exprimé la crainte que les devoirs ne fussent pas l'œuvre entière de l'élève. Mais, fussent-ils plus du maître que de l'élève, comme il s'agit moins de se faire une opinion sur la valeur réelle du candidat que de donner une direction à sa préparation, les annotations serviraient autant à l'instituteur qu'à l'élève.

Dans une école normale d'instituteurs, on propose que le directeur et un professeur se transportent en différents endroits du département, à des époques fixes, lorsque les conférences pédagogiques ou les examens du certificat d'études primaires réunissent les instituteurs; les candidats seraient invités à venir à ces réunions: des conseils très utiles pourraient être donnés à la fois aux instituteurs et aux élèves; ce serait en outre un premier contact avec les futurs normaliens; ce serait de plus un rapprochement entre l'école normale et le personnel des instituteurs. On espère que le Conseil général consentirait à allouer une indemnité de déplacement au directeur et au professeur, qui donneraient libéralement leur temps et leur science.

Dans une école normale d'institutrices, on a proposé de faire venir à l'école normale, au début de l'année scolaire, les futures aspirantes,

pour leur donner des conseils pratiques et leur faire entrevoir ce qu'est l'école.

Ailleurs on a parlé d'établir entre les futurs aspirants âgés de treize à seize ans un concours annuel qui permettrait de distinguer ceux qu'il y aurait lieu d'encourager et de guider par correspondance. Toutefois ce concours a soulevé de sérieuses objections : dans un département même, les instituteurs s'y montrent nettement hostiles.

On a parlé encore de fonder une bibliothèque circulante qui mettrait à la disposition des instituteurs et institutrices les livres classiques et les livres d'étude les plus utiles.

Dans plusieurs départements, des associations d'anciens élèves des écoles normales ont été fondées. Ces associations, en resserrant les liens qui unissent l'école et les maîtres formés par elle, ont intéressé ceux-ci plus particulièrement à sa vie et à son avenir et ont fortifié l'esprit de corps. Leurs membres n'ont manqué aucune occasion, dans les localités où ils exercent, de faire connaître l'école et d'inspirer aux enfants intelligents et studieux le désir d'y aller à leur tour. On a proposé d'organiser a l'école normale, une ou deux fois par an, des fêtes auxquelles on convierait les anciens élèves : ce serait un moyen de la faire aimer et sûrement de lui donner du relief et de la faire connaître.

Pour les écoles normales d'institutrices en particulier, on a proposé de rendre l'examen public, sinon pour le premier venu, du moins pour les institutrices du département, qui trouveraient, dans les questions posées, une indication précise sur ce qu'elles doivent enseigner aux futures aspirantes.

Dans les départements de l'Oise et de la Seine, les Conseils généraux, pour attirer vers l'école normale les jeunes gens intelligents qui sont sans fortune, donnent le trousseau aux élèves admis; le département de la Seine donne en outre les livres classiques. Dans les départements du Cher, de l'Oise et de Seine-et-Oise, pour encourager les instituteurs à préparer des candidats, le Conseil général donne une indemnité de 100 francs à tout instituteur et à toute institutrice qui fait admettre un élève à l'école normale. Les écoles normales des autres départements, qui connaissent cette générosité et savent qu'elle a stimulé efficacement le zèle des instituteurs et des institutrices, souhaitent que la mesure devienne générale. Il paraît juste, en effet, qu'une indemnité soit allouée à l'instituteur qui prépare isolément, dans une école élémentaire, un candidat à l'école normale : car cette préparation lui prend du temps et lui impose parfois des études particulières. On serait d'avis, le principe de cette indemnité étant admis, que la récompense ne fût pas tarifée, qu'elle pût être ou une somme d'argent ou un don de livres, qu'elle n'eût pas le caractère d'un service payé, mais qu'elle fût une récompense et apportât avec elle un peu d'honneur.

Dans le département de l'Oise, le Conseil général a créé des bourses

pour les jeunes gens âgés de quatorze à seize ans qui se préparent à l'école normale.

Les directeurs accueillent avec bienveillance et attirent à l'école normale les normaliens qui font leur service militaire. A Beauvais, une salle chauffée et éclairée est mise à leur disposition; ils y trouvent des revues et des livres; le directeur va les voir et s'entretient avec eux de leurs études et de leurs fonctions futures; ils retrouvent l'intimité de la vie scolaire et la camaraderie de la famille universitaire, de laquelle ils sont momentanément détachés.

La statistique de ces trois dernières années montre que le nombre des candidats a été en augmentant. Si, dans un petit nombre de départements, ce nombre a un peu diminué, dans l'ensemble la progression a été croissante, surtout pour les écoles normales d'institutrices, ainsi qu'on peut le voir par le tableau suivant:

DÉPARTEMENTS	ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS			ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES		
	1892	1893	1894	1892	1893	1894
Cher	18	23	25	13	25	42
Eure-et-Loir	14	19	8	9	13	21
Loir-et-Cher	14	14	20	15	26	16
Loiret	22	20	29	13	27	33
Marne	18	22	42	28	27	20
Oise	22	29	31	12	19	17
Seine-et-Marne	19	22	24	13	23	24
Seine-et-Oise	37	38	30	38	52	48
Total pour les départ[ts].	164	187	210	141	212	221
Seine	96	96	97	203	243	241
Total pour l'académie de Paris	260	283	307	344	455	462

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'ASSOCIATION DE SECOURS MUTUELS DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES DU DÉPARTEMENT D'EURE-ET-LOIR

Cette réunion, qui a eu lieu à Chartres le 20 août dernier, a présenté un intérêt particulier.

M. Labiche, sénateur, présidait, assisté de M. le préfet et de M. l'inspecteur d'académie. On remarquait dans l'assistance plusieurs députés, les sous-préfets, et la plus grande partie du Conseil général.

Au cours de son allocution, M. le sénateur Labiche a touché très judicieusement la question du certificat d'études :

« D'après le rapport de M. l'inspecteur d'académie, a-t-il dit, la situation du service de l'enseignement primaire dans le département est satisfaisante, le nombre des certificats d'études augmente, et la proportion des candidats reçus est un peu supérieure à la moyenne antérieure. Mais peut-être est-il prudent de ne pas s'en remettre uniquement à la statistique ; à côté de la quantité il y a la qualité.

Si mes renseignements sont exacts, on peut craindre que certaines commissions ne pèchent un peu par excès d'indulgence.

Les résultats de l'épreuve orale notamment semblent démontrer une bien grande facilité chez les examinateurs.

De l'enquête que j'ai faite, il résulte qu'on aurait quelque peine à citer dans le département entier plus de deux ou trois échecs à l'examen oral.

Faudrait-il en conclure qu'on trouve chez nos élèves une remarquable facilité d'exposition et d'élocution ? Je crains beaucoup que ces résultats si favorables de l'épreuve orale soient dus surtout à trop de bienveillance.

Si l'on rend trop facile la délivrance d'un titre qui a pour objet de constater des études primaires complètes, d'une part on risque d'en diminuer le prestige ; d'autre part, on autorise l'abandon de l'école par des enfants de onze ans, précisément à l'âge où le développement de leur intelligence et les notions acquises permettraient d'obtenir en quelques mois des résultats utiles.

Nos cultivateurs le disent avec raison : « Il n'y a pas intérêt à couper le blé vert. »

Je sais bien que l'inspecteur d'académie pourrait me répondre : « La facilité des examinateurs n'est pas aussi grande que vous le craignez, car sur 100 élèves présentés, 78 seulement ont été admis. »

Je n'aurais rien à objecter à cet argument de statistique si je ne savais que, comptant sur les chances d'examen ou cédant aux instances des familles, certains intituteurs, au cœur trop sensible, consentent parfois à présenter des élèves qu'ils savent n'avoir reçu qu'une préparation insuffisante.

S'il me fallait donner des exemples, je pourrais citer une circon-

scription dans laquelle la dictée d'un des candidats présentés avait 27 ou 30 fautes.

Il me paraît difficile que le maître de cet élève ait pu se faire la moindre illusion sur les mérites de son candidat, et je crois que, dans l'intérêt de ce candidat comme dans l'intérêt de l'école, il eût été préférable qu'il ne fût pas présenté.

Je suis persuadé que les observations (je ne dirai pas les critiques) que je viens de formuler ne peuvent s'appliquer à aucun des instituteurs ni aucune des institutrices qui m'entendent; j'avais cependant le devoir de les faire, car je parle également pour les absents. Je me permets donc de donner aux maîtres, d'une façon générale, le conseil de se montrer un peu moins faciles dans la présentation des candidats, et surtout lorsqu'il s'agit de candidats très jeunes. Il n'y a le plus souvent aucun intérêt à provoquer, par la concession prématurée d'un diplôme, l'abandon d'études qui gagneraient tant à être continuées. »

M. Dauzat, inspecteur d'académie, a pris ensuite la parole. Il a parlé des bienfaits de l'association, et il a terminé par cet éloquent appel à *l'esprit de corps :*

« Partout on ne voit que sociétés d'instruction et d'éducation, d'épargne, de protection et de bienfaisance : la vôtre est de ces dernières.

En la fondant pour assurer des secours à vos malades et des suppléments de pension à vos vieillards, vous avez donné un bel et noble exemple de solidarité professionnelle; dans vos conférences pédagogiques, en discutant des questions d'intérêt commun, vous trouvez des occasions périodiques de fortifier ces très louables dispositions morales.

Mais là ne doivent pas se borner vos devoirs réciproques, vous n'en auriez rempli qu'une faible partie. Il faut que l'esprit de corps réside et règne parmi vous; il faut qu'en toutes circonstances vos sentiments d'excellente confraternité se manifestent aux yeux de tous, que votre qualité d'éducateur vous soit partout une raison de bonne entente, de commerce facile et agréable; il faut surtout que ceux qui vivent dans une même commune entretiennent des liens d'étroite sympathie, qu'ils s'entr'aident au milieu des difficultés de l'existence, et qu'en toute occasion ils prennent loyalement la défense des absents.

Vos obligations ainsi comprises, quelles satisfactions intimes n'éprouverez-vous pas! Quelles joies seront les vôtres! Par surcroît, vous vous créerez de précieuses et durables amitiés, et vous donnerez aux populations, ainsi qu'aux enfants dont l'éducation est votre tâche, un exemple que vous leur devez, qui ne sera pas le moins salutaire, celui d'une parfaite et inaltérable concorde, d'une affectueuse estime, en d'autres termes, d'un corps solidement uni dans le devoir et la pratique du bien. »

La Société de secours mutuels d'Eure-et-Loir compte 1,462 sociétaires; ses recettes annuelles s'élèvent à plus de 16,000 francs, et son capital social est de 180,304 francs. L'association est, on le voit, dans une situation prospère. R. S.

CAUSERIE LITTÉRAIRE

I

Si je reviens à l'*Histoire de la littérature française* de M. Lanson, ce n'est point que je veuille affaiblir un seul des éloges très mérités que M. Cahen lui prodiguait récemment ici : c'est que ce livre est considérable, qu'il restera, et que peut-être il est opportun de l'envisager dès maintenant au point de vue relatif de l'enseignement dans les écoles normales. Solide dans son ensemble, souvent nouveau, toujours personnel et vivant, il inquiétera çà et là le public primaire par un certain abus des abstractions ; il l'étonnera, et, sans doute, l'amusera par des vivacités et familiarités d'expression qui sentent la conversation libre plus que le traité dogmatique, et sont piquantes précisément par le contraste avec les formules abstraites. Ici, l'on aimera la clairvoyante modestie d'un auteur jeune qui écrit tout d'abord : « Une histoire de la littérature française devrait être le couronnement et le résultat d'une vie tout entière » ; ailleurs, on lui saura gré, tout en proclamant l'influence que M. Brunetière a exercée sur lui, d'être un disciple indépendant : par exemple de faire « rentrer le moyen âge dans l'unité totale de notre littérature française », ou d'affirmer que La Rochefoucauld n'est pas janséniste, ce qui porte un coup fatal à l'une des plus fameuses études de M. Brunetière.

Mais surtout on lui sera reconnaissant de l'intention qu'il manifeste dans son *Avant-propos* : il voudrait que son ouvrage « ne fournît pas une dispense de lire les œuvres originales, mais une raison de les lire, qu'il éveillât les curiosités, au lieu de les éteindre ». Ah ! si M. Lanson obtient ce grand, cet invraisemblable résultat de « faire lire », je le proclame un bienfaiteur de l'enseignement à tous ses degrés ! Éveiller le désir de lire dans des esprits encombrés et souvent lassés déjà, de quelle puissance de séduction

et de rajeunissement cela témoignerait! J'ai peur, hélas! qu'on ne se contente de le lire lui-même, et que, l'ayant lu, comme son livre est très gros, on ne s'en tienne là. Il est vrai qu'il nous crie : « Aller au texte, rejeter la glose et le commentaire, voilà par où la Renaissance fut excellente et efficace ». Mais, outre que la Renaissance française fut aussi et surtout peut-être un âge de commentateurs copieusement, impitoyablement érudits, j'ai toujours pensé qu'il s'adressait aux maîtres plus qu'aux élèves, ce précepte de La Bruyère : « Ayez les choses de la première main, puisez à la source ». Parmi ces maîtres, un des plus originaux, qui vient de publier sur Montaigne un livre un peu bien personnel et systématique par endroits, mais alerte, spirituel, doucement ironique, un *Montaigne* que Montaigne eût aimé à lire, M. Stapfer, n'a pas craint de le dire : « Un texte est le point de départ d'une série de jugements qui, faisant ou ayant fait autorité, montrant le goût du jour ou celui d'autrefois, sont la vraie et propre matière de l'instruction esthétique. Un jeune homme est réellement aussi incapable de les trouver tout seul que d'inventer les beautés du texte, et ce sont ces jugements, et presque uniquement eux, qui servent à mesurer son degré de culture littéraire. Non seulement Dante, Shakespeare ou Rabelais, pour lesquels la nécessité d'un commentaire est évidente, mais Racine, le clair et limpide Racine, risque de demeurer un livre fermé de sept sceaux, tant que l'histoire et la critique ne nous ont pas donné la clef pour l'ouvrir. Les littératures d'autrefois, exprimant l'état d'esprit et d'imagination d'une société à une certaine époque, n'ont pu être comprises et goûtées *directement* que des contemporains dont elles étaient le signe. Nous n'avons pas besoin de guide pour lire nos romanciers et nos poètes du jour; mais il en faudra plus tard à nos neveux. L'histoire et la critique littéraire, voilà donc notre grande et irremplaçable maîtresse de littérature. Vraiment, nous pouvons encore moins nous passer d'elle que des originaux [1] ». Otons, si on le veut, la pointe d'exagération : pour sentir la vérité de ce paradoxe apparent il suffira de se rappeler ce qu'est la « lecture expliquée » dans nos écoles normales et dans nos

1. *Les réputations littéraires*, Hachette. C'est à la même librairie qu'a paru le *Montaigne*, dans la petite collection des Grands Écrivains.

examens. Allons donc aux textes dès qu'il sera possible, mais n'y allons pas tout d'abord tout seuls.

Ce qui est vraiment stérile, ce que M. Lanson a mille fois raison de rejeter, c'est l'histoire littéraire pure, c'est l'amas des faits, des dates, des titres, des documents de tout genre qui n'éclairent pas l'intelligence des textes. Au lieu de s'y perdre, il s'attache à dégager de ces broussailles la signification essentielle et la suite logique des œuvres non seulement d'un même auteur, mais d'une même période, car un siècle lui apparaît comme un homme qui a ses ancêtres et sa postérité, assez différent de lui-même selon les âges qu'il traverse, de l'enfance à la vieillesse. C'est une entreprise fort périlleuse, mais d'autant plus digne d'éloges, que d'essayer de préciser et ces « moments » divers d'une époque, et ces transitions plus ou moins sensibles d'une époque à l'autre. Tout entier à cette tentative hardie, préoccupé de tout enchaîner, de tout distinguer pour tout caractériser, dédaigneux de la méthode facile qui consiste à précipiter pêle-mêle dans le même chapitre Pascal, La Rochefoucauld et La Bruyère, dédaigneux aussi, peut-être à l'excès, de la méthode biographique, si pittoresque et variée, de Sainte-Beuve, M. Lanson relègue en note ce qu'il faut savoir de la vie d'un auteur. Ce système me paraît avoir aussi ses inconvénients, surtout si je songe à notre public, pour qui la connaissance, au moins élémentaire, de l'homme est une introduction agréable et utile à l'intelligence du penseur ou de l'écrivain.

Corneille, me dit-on, « n'a pas de biographie » ; mais, quelques lignes plus bas, je lis que « le grand événement » de la vie de Corneille est cette retraite de sept ans à Rouen, d'où son génie sortit transformé et altéré. Il a donc une biographie, et très importante pour l'intelligence de son œuvre : comprendrai-je à fond les défauts qui persistent chez lui jusque dans les chefs-d'œuvre, et, après les chefs-d'œuvre, s'épanouissent sans contrainte dans telle tragédie héroïquement exécrable, si l'on ne me fait pas monter par degrés jusqu'à cette hauteur du *Cid*, où Corneille s'éleva si tard et d'où il descendit si tôt ? Pourtant il ne sera question des premières pièces de Corneille que dans le chapitre de Molière. N'est-ce pas morceler inutilement ce qu'on se proposait de réduire à l'unité ? Étudier ici Voltaire tragique, là Voltaire pamphlétaire ou historien, ailleurs Voltaire polémiste et

patriarche, n'est-ce pas aller contre l'esprit même du livre, tel que l'*Avant-propos* le définit?

Assurément, il y a plusieurs Voltaire, et j'approuve que l'on coupe en deux moitiés à peu près égales, vers 1755, et l'œuvre de ce Voltaire-Protée, et le siècle lui-même, dont Voltaire, personnel et impersonnel à la fois, comme un Victor Hugo plus tard, incarne les évolutions. Mais si ce grand siècle s'est incarné en lui, je voudrais que lui, Voltaire, ne nous parût point si petit. Non que j'accuse M. Lanson d'être ici un homme de parti: tout au contraire, rien n'est plus méritoire que son effort pour s'élever à l'impartialité. Le panégyriste de Bossuet a mis une sourdine à cet enthousiasme où il entrait un peu de gageure: il en arrive à rendre presque justice à Fénelon. En ce qui concerne Voltaire, il sait et il dit qu'il est impossible de prendre en bloc un tel homme; il fait la part du bien et du mal dans une conclusion aussi équitable qu'il pouvait l'écrire: « Ce même homme a aimé ses amis, même ceux qui le trahissaient, qui le volaient, comme ce parasite de Thieriot. La moitié de ses ennemis étaient ses obligés, *ses ingrats*. Intéressé comme il s'est montré souvent, il abandonnait sans cesse à ses amis, à ses libraires, à ses comédiens, à quelque pauvre hère, le produit de ses œuvres. Jamais gueux de lettres ne trouva sa bourse fermée. Il se fit le défenseur de toutes les causes justes, de tous les innocents que les institutions ou les hommes opprimaient. Amour du bruit, réclame de journaliste, je le veux bien; horreur physique du sang et de la souffrance, je le veux bien encore: mais il a aussi un vif sentiment de la justice, un réel instinct d'humanité, de bienfaisance, de générosité. » Pour qui connaît certains réquisitoires de M. Brunetière, il y a ici une très ferme velléité d'affranchissement; mais qui a lu l'ensemble de l'étude, et les dernières conclusions, où Voltaire négateur est seul considéré, soit qu'on l'accuse, soit qu'on l'excuse, ne jugera pas qu'elles nous laissent de ce « grand démon du dix-huitième siècle », pour parler comme Doudan, une idée vraiment complète, une impression suffisamment reconnaissante.

Au total, c'est la vérité qui l'emporte, et M. Lanson est trop loyal pour la dissimuler. Oui, Voltaire est « le philosophe qui a peut-être le plus fait pour préparer la forme actuelle de la civilisation ». Oui, au prix de bien des « indécences », Voltaire « nous

a donné notre liberté ». Cet hommage a d'autant plus de prix qu'il semble moins spontané. Mais, dans le détail, c'est l'ironie qui domine : « Alors (à Ferney), n'ayant plus rien à ménager, *puisqu'il n'avait plus rien à craindre, sentant la nécessité de ne pas se laisser distancer par les jeunes*, Voltaire s'épanouit.... » Au risque d'être confondu parmi les âmes sensibles dont M. Lanson se moque, et qui se font un Voltaire « *à mettre en face de Rousseau sur une console* », on a droit de croire que Voltaire, — tout en restant, au fond, surtout, mais non pas si exclusivement intellectuel qu'on l'a fait, — a toujours été en s'améliorant, comme son siècle, mais non pas par le seul désir intéressé de n'être pas dépassé par lui, et qu'une étude suivie de sa correspondance, louée en bloc d'ordinaire plus qu'approfondie dans ses phases successives, mettrait en lumière l'élargissement, l'apaisement progressif, j'oserai dire l'attendrissement de cette âme d'abord si étroite, si fiévreuse, si sèchement ironique. Le Voltaire qui, mourant, écrit le billet au fils de Lally-Tollendal, n'est plus tout à fait le même que le Voltaire dont les aventures de jeunesse nous sont racontées ici avec une gaieté où il entre fort peu de sympathie.

Et c'est la sympathie qui manque le plus à quelques-unes de ces études, spirituellement, mais froidement critiques, sur le dix-huitième siècle. Si l'on paraît trop restreindre, dans l'*Esprit des lois*, la part de l'observation historique et de la politique expérimentale pour trop étendre celle de la philosophie et de la sociologie doctrinaires, c'est que « notre réalisme [1] ne peut s'empêcher d'en vouloir à Montesquieu d'avoir créé l'illusion de tous ces faiseurs de constitutions, qui croient changer le monde par des articles de loi ». M. Lanson se défend d'écrire l'histoire de la civilisation et des idées; mais il est des idées, il est des résultats qui ne le laissent pas plus impassible qu'un autre historien, et vis-à-vis de ce grand et double résultat, la Révolution française, la société, toute laïque et démocratique, issue de la Révolution, il garde une attitude, non pas hostile, mais réservée. Dès lors, il est clair que les Voltaire, les Diderot, même les Montesquieu, ne sauraient être jugés par lui comme il me semble qu'ils doivent l'être dans l'ensei-

1. M. Lanson aime ce mot; j'ai dit, dans la *Revue* de juin 1892, à propos d'un autre livre de M. Lanson, ce que je pensais du « réalisme » de Boileau. Ce *Boileau* de M. Lanson a passé en partie dans son *Histoire*.

gnement primaire supérieur, sans puéril enthousiasme, mais avec le sentiment profond de la gratitude que leur doit la société moderne.

Cette réserve était nécessaire peut-être, mais elle ne l'était que parce que le livre sera beaucoup lu, parce qu'il mérite de l'être, parce que le succès qu'il obtiendra donnera plus d'une occasion à l'auteur d'en modifier quelques détails, sans toucher à un ensemble dont l'ampleur sans diffusion, l'originalité sans bizarrerie, la précision sans pédantisme, frapperont tout esprit non prévenu.

II

Qu'il est difficile de porter un jugement à peu près définitif, je ne dis plus sur un siècle, mais sur un individu! M. Lanson a bien jugé Bernard Palissy, mais il l'a jugé d'après le livre de M. Ernest Dupuy [1]. C'est une bonne fortune pour un historien de la littérature de pouvoir asseoir son jugement sur de tels livres; mais ces livres sont rares.

Quoi de plus simple, en apparence, que la vie, le caractère, l'œuvre de Bernard Palissy? C'était un grand artiste et une belle âme, voilà tout ce que l'immense majorité du public veut savoir de lui. Et le vrai Palissy n'est pas fort différent, sans doute, du Palissy légendaire, puisque M. Dupuy justifie par les dons de l'âme encore plus que par ceux de l'esprit ce culte instinctif rendu à la mémoire de son héros. Je n'ai pas ouvert ce livre sans quelque appréhension, car nos historiens et critiques d'aujourd'hui déflorent à l'envi toute légende. C'est leur métier, c'est leur devoir peut-être; je leur reproche seulement d'y prendre trop de plaisir. Depuis longtemps, je le savais, M. Dupuy vivait dans la familiarité de Palissy; mais Palissy est de ceux qui peuvent soutenir le regard de l'observateur le plus pénétrant. Après comme avant, il reste le « génie étrange jusqu'au bout, sans ascendants et sans postérité », que nous connaissions déjà, que nous connaissons maintenant de plus près; après comme avant, il reste l'artiste vaillamment obstiné, qui traverse quinze ou seize ans d'épreuves avant

1. *Bernard Palissy*, par E. Dupuy, Lecène et Oudin, 1891.

de toucher au succès, et semble parfois conduit par sa noble folie « jusques à la porte du sépulchre » ; qui sacrifie à ses expériences jusqu'à ses meubles et à ses planchers, travaille fort avant dans la nuit « à la mercy des pluyes et vents, sans avoir aucun secours, aide ni consolation, sinon des chats-huants qui chantoyent d'un costé et des chiens qui hurloyent de l'autre » ; qui voit parfois tout son labeur anéanti, et regagne sa chambre à tâtons, chancelant « comme un homme qui seroit yvre de vin, rempli de grandes tristesses », pour y trouver une seconde persécution pire que la première, celle qui lui venait des siens. Dieu merci ! tout cela subsiste, et l'on en est bien aise, et l'on est comme honteux, en face de ce spectacle, d'avoir parfois trouvé ingrate une tâche facile, et l'on se redit à soi-même ces paroles sereines : « Mon âme, qu'est-ce qui te triste, puisque tu as trouvé ce que tu cherchais? »

Pourtant, prenons-y garde : cette sincérité n'exclut pas un certain art, même une certaine recherche de l'effet ; cette naïve simplicité se mêle fort curieusement d'un peu de rhétorique, et M. Dupuy a besoin de toute sa finesse pour faire la part des faits et celle de l'imagination. Avec Palissy savant il faut prendre les mêmes précautions. Nos savants modernes lui ont enfin rendu justice, et plus d'une des vues éparses dans les *Discours admirables* atteste une puissance de divination vraiment extraordinaire : le premier, il demande le secret des âges disparus aux carrières où abondent les poissons pétrifiés, les coquilles, ces témoins jusqu'alors dédaignés des métamorphoses du globe. Je n'étais pas loin naguère, je l'avoue, de croire qu'il avait pressenti la découverte de la vapeur, celui qui s'écriait dans un passage fameux du traité des *Eaux et Fontaines* : « Veux-tu que je te die le livre des philosophes où j'ay appris ces beaux secrets? Ce n'a esté qu'un chauderon à demy plein d'eau... » Pourquoi ne pas le dire ? j'ai été un peu marri d'apprendre que Palissy avait traduit là Vitruve, sans le citer. Averti désormais, je me tiens en garde contre ses réminiscences et ses emprunts, contre son empressement à généraliser et son impatience de conclure. Savant de génie, il le demeure, car le génie est surtout fait de prescience ; mais aussi, par plus d'un côté, il est l'héritier des anciens alchimistes. Et combien vigoureuse, serrée, précise, imagée, mathématique et poétique à la fois, est l'éloquence de l'écrivain ! Mais elle manque de sobriété, de

clarté et d'unité dans la composition, parfois de mesure et de goût. Et nous voilà fort embarrassés pour définir cet homme étrange. Est-il un contemplateur, un rêveur? Mais une veine satirique court à travers son œuvre militante. Est-il un homme de la Renaissance? Mais il ne sait presque rien, savant, de l'antiquité; artiste, de l'Italie. Est-il un pur Français, un Gaulois égaré en pleine Renaissance classique? Sa sincérité réaliste donnerait à le penser; mais cette âme rustique a ses délicatesses morales et même littéraires. Est-il un protestant nourri des fortes lectures de la Bible? Mais il ne connait pas moins à fond les romans de la *Rose* et de *Renart*. Allez maintenant, historiens de la littérature, définissez et classez!

C'est ici qu'éclate — oh! sans fracas — le sens critique de M. Dupuy. Pour définir Palissy, il fallait un critique qui fût un artiste tout ensemble et un poète. La critique de M. Dupuy est faite de sympathie autant que d'intelligence: le meilleur moyen, après tout, de savoir comprendre, ne serait-il pas de savoir admirer? Il n'admire qu'à bon escient, et l'on ne risque point à sa suite de verser dans le lyrisme des apothéoses banales; mais il a le sentiment vif et délicat de l'art, il a l'instinct des choses profondes: là où d'autres s'arrêtent, satisfaits de se jouer autour des apparences, il pénètre, il descend jusqu'à ce que les âmes et les choses lui aient livré leurs mystères. On a beaucoup écrit avant lui sur Palissy; on ne nous a pas épargné les documents et les hypothèses, les faits précis et les fictions romanesques; mais quelque chose avait échappé aux prises de ces érudits qui n'étaient qu'érudits, et c'est l'âme même de ce « sylvain sauvage » qui s'émerveille que les arbres ne crient pas sous la hache brutale des bûcherons, de ce vrai poète naturaliste pour qui, dans les champs et dans les bois, tout a le tressaillement de la vie, tout vit surtout par la souffrance. Là est, pour ainsi dire, le nœud où viennent s'unir en un seul ces trois génies de l'artiste, du savant, de l'écrivain. M. Dupuy, qui a écrit de très belles pages sur le sentiment de la nature chez Palissy, peut, sans étonner personne, le comparer, le préférer à Ronsard, presque à Virgile. « L'art le plus parfait est celui qui reproduit le plus fidèlement la nature. » En nous donnant ainsi le secret de son art, Palissy nous donnait celui du grand art, de l'art vraiment classique, dans tous les temps et dans tous les pays.

Ce livre sincère, souvent profond, est toujours sobre et simple

Point d'étalage d'une érudition encombrante, point de ces affirmations hasardées, mais tranchantes, destinées à masquer l'absence des données sûres : M. Dupuy sait dominer et discipliner son érudition, en un sujet qui pourtant lui est cher; il sait aussi, ce qui est plus rare encore, ignorer avec modestie. Point de « phrases » : la tenue de ce style est sévère. Tout est marqué d'un trait précis, mais jamais appuyé. Voici une description qui eût donné à d'autres matière à bien des embellissements : « Rien n'est plus bizarre au premier aspect, rien ne s'explique mieux à la réflexion que ces compositions rustiques. L'artisan veut mettre sous nos yeux un coin de la nature. Il la représente comme il l'a vue avec ses yeux de naturaliste. Il rassemble sur un petit espace toutes les productions d'un même sol. Le fond du plat ou du bassin représente un terrain. Le plus souvent un îlot, qu'un ruisseau contourne régulièrement, en occupe le centre. Le ruisseau contient des poissons; le terrain porte à la fois de nombreux animaux, serpents, grenouilles, écrevisses, des insectes variés, chenilles, papillons, scarabées, libellules, enfin des plantes, des mousses, des feuillages, des branches d'arbuste. C'est l'aspect extérieur de la terre et des eaux. Certains feuillages sont merveilleux d'information : chaque teinte rend un détail vrai, chaque vigueur accuse une nuance exacte. C'est le savant qui a pris et dirigé le pinceau de l'artiste. » Quelques-uns trouveront un peu sèche cette sobriété distinguée ; pour moi, je crois bien qu'elle s'appelait autrefois l'atticisme.

III

N'est pas attique qui veut. M. Brunetière n'a pas voulu l'être dans le second volume de ses études sur la poésie lyrique moderne, très digne d'ailleurs de son aîné, que j'ai signalé ici [1]. M. Lenient n'a pas pu l'être puisqu'il embrassait un sujet immense et mal défini [2], où la poésie française tout entière pouvait entrer à la rigueur, où elle entre réellement tout entière, pourvu qu'on y mette un peu de bonne volonté; d'où un livre sans forte

1. *L'évolution de la poésie lyrique au XVIII[e] siècle*, 2[e] vol., Hachette, 1894.
2. *La poésie patriotique en France*, Hachette, 2 vol., 1894.

unité, mais animé des sentiments les plus patriotiques, semé d'analyses et de citations qu'on ne trouve guère que là, un livre tel que pouvait l'écrire l'auteur de la *Satire en France.* M. Pierre Robert, au contraire, a été concis sans effort, puisqu'il rassemble, sans viser à la grande critique, des articles écrits au jour le jour sur les épopées et les fabliaux, sur Rabelais et Calvin, sur La Fontaine (ce La Fontaine que M. Lanson traite si durement!), sur Racine et Boileau, sur Thomas Corneille et Bernardin de Saint-Pierre, sur ces auteurs du second ordre qui font mieux comprendre les auteurs du premier : un Coeffeteau, un Sorel, un Cyrano, un Favart[1]. Cette justesse est inséparable peut-être d'une certaine maigreur ; mais, quand il voudra, M. Robert saura l'étoffer et l'enrichir.

J'admire, en vérité, comme nos critiques universitaires, avec quelques traits communs, se ressemblent peu. Ce qui les rapproche, c'est moins le culte des choses classiques que le goût des choses modernes; mais ils ne sont pas modernes de même façon. En voici deux qu'un même lycée rassemble, et que tout le reste peut-être sépare, sauf cette curiosité toujours en éveil. Plus jeune, plus en dehors, M. Parigot dépense sa verve dans des conférences, dans des livres dont les conférences forment encore quelquefois le fond le plus solide: *Génie et Métier*[2] est dédié au directeur de l'Odéon. Alors même qu'il écrit, il semble parler encore. Aussi fin, certes, mais plus grave, M. Pellissier écrit plus qu'il ne parle, étudie, analyse, juge, et il y a du sourire jusqu'en sa gravité, mais il y a du sérieux jusqu'en son ironie.

M. Parigot aime avant tout le théâtre, et dit pourquoi il l'aime. Il l'aime tant qu'il ne peut se résoudre à condamner un homme de théâtre, même quand cet homme lui plaît médiocrement; c'est ainsi que, dans une longue et ingénieuse étude, il dresse « le bilan de Regnard », et nettement, cruellement, démontre (était-il besoin de le tant démontrer?) combien ce Regnard est inférieur à Molière. On croit Regnard accablé ; on se trompe : après cinquante-sept pages de réquisitoire viennent treize pages d'apo-

1. *Études sur l'histoire de la littérature française des Chansons de geste à la « Légende des siècles »*, Garnier, 1894.

2. Armand Colin, 1894.

logie, un peu tard, à mon gré, pour que le pauvre Regnard et le lecteur puissent se relever du premier et rude assaut. Il aime tant le théâtre, M. Parigot, que sa sincérité ne recule pas devant les palinodies : jadis on le voyait, avec sa vivacité encore juvénile, combattre à fond la thèse de M. Brunetière sur le « naturalisme » de Molière dans l'*École des femmes;* maintenant, il proclame qu'il avait tort, il se frappe la poitrine avec la componction la plus candide qu'il peut. Et qu'il a raison, en vérité, de jeter par-dessus bord tout respect humain ! Il le dit lui-même fort bien, « les critiques ne sont pas tous d'accord sur le fond même de l'ouvrage. Et tant mieux, c'est le privilège des grandes œuvres d'être immuables dans l'écoulement des choses. Les époques qui passent, les esprits qui vivent un temps y apportent leur contribution et y déposent comme une patine ; et ainsi ces rares monuments, qui intéressent l'humanité tout entière, nous touchent surtout par les sentiments que nous y mettons. Les discussions qu'ils suscitent sont autant d'hommages rendus à la pensée supérieure qui les éleva. » En vertu de ce principe, il rajeunit l'étude de Corneille en étudiant chez ce grand Normand l'alliance, puis le conflit du génie et du métier.

Comment s'étonner que, parlant d'un poète dramatique, il dramatise un peu ce conflit? Corneille, génie instinctif et inconscient! Mais aucun artiste, s'écrie-t-il, ne se rend plus nettement compte de ses procédés. Corneille gêné par les règles! Mais « si les trois unités ne lui avaient pas été imposées, il les aurait inventées », sauf à en appliquer « l'esprit plus que la lettre », c'est-à-dire, je pense, à les « apprivoiser ». Maître Pierre Corneille eût dit volontiers : « Les unités, je les respecte, puisque je les tourne! » Est-ce ainsi que l'entend M. Parigot? Je ne sais, toujours est-il que l'alliance du génie et du métier donne « tout au juste quatre chefs-d'œuvre successifs, et, immédiatement avant comme aussitôt après, des pièces d'une valeur inégale, le plus souvent contestable... Entre *Polyeucte* et les pièces qui suivent il y a une lacune véritable ; plusieurs sont encore des œuvres de mérite, mais le fil des chefs-d'œuvre est rompu et ne se rattachera point. » N'est-ce pas faire trop bon marché d'une *Rodogune* ou d'un *Pompée*, surtout d'un *Nicomède?* N'est-ce pas exagérer la rapidité du déclin que le conflit du génie avec le métier et la prédominance du métier sur le génie

vont fatalement amener? Corneille n'est plus désormais le grand, mais l'ingénieux Corneille : égaré par un goût déplorablement raffiné de curiosité inventive, il combine des ressorts toujours nouveaux, des surprises toujours imprévues, s'abandonne sans réserve à une erreur voulue, prémédite et presse sa propre décadence, si bien que le métier étouffe peu à peu le génie.

Cette fin est terrible, mais morale. Elle nous apprend que le métier est le serviteur indispensable, mais ne doit pas être le tyran du génie. Bien que la leçon ne soit pas immédiatement applicable au commun des lecteurs, elle est utile et repose sur une étude précise du théâtre cornélien. Oui, ce « vieux Romain » a été un Français au courant de toutes les finesses de son art. Et ce n'est pas seulement le goût de la fantaisie qui l'égare, c'est l'incessant souci de la plus piquante « actualité ». Ses comédies ont pour cadre un décor parisien, la place Royale, la galerie du Palais, les Tuileries, et sont pleines des préoccupations du temps. Ses tragédies gardent le souvenir vivant et présent des duels, des agitations, des complots, des emprisonnements, des trahisons, des galanteries mi-héroïques, mi-romanesques de la Fronde. Les questions de la Grâce ne font pas l'intérêt du seul *Polyeucte;* la Sabine d'*Horace* est moliniste; le Thésée d'*Œdipe* définit la grâce efficace et la grâce suffisante avec une netteté que Pascal eût enviée; dans *Attila* le roi et le dauphin sont glorifiés; dans *Tite* la doctrine de La Rochefoucauld est fidèlement exposée. Oui, ce grand homme avait beaucoup, avait trop d'esprit. Mais l'abus du métier n'est que dans l'exécution; l'inspiration reste spontanée, et quelle est la hauteur de cette inspiration, il n'y a plus à le dire, mais, si c'en était le lieu, on dirait sans peine quels défauts sont en germe dans cette beauté toute raisonnable, abstraite, du drame cornélien, de *Médée* à *Suréna;* quelle conception moralement admirable, mais dramatiquement dangereuse, le poète s'était formé de la volonté, de la passion et de la politique, du rôle de la femme. Comme cette conception avait sa force et son charme sévère, à un moment trop court de sa vie, Corneille, secondé par une maturité de génie qui n'excluait pas la jeunesse de l'âme, par la complicité des circonstances et d'un public qui se reconnaissait en lui, a écrit quelques purs chefs-d'œuvre. Mais comme elle l'engageait sur une pente où son génie le poussait déjà, l'impulsion funeste du métier

n'a pu qu'accélérer l'impulsion fatale du génie. Dieu me préserve de plaider, soit la cause du métier pur : on n'aboutirait qu'à faire un Sardou, — et l'étude très originale de M. Parigot sur les manuscrits d'Alexandre Dumas fils nous rappelle que la longue patience est non pas l'unique, mais la principale condition du talent durable, — soit la cause du pur génie : on n'aboutirait qu'à faire un Rotrou. Mais, cependant, un Rotrou est très supérieur à un Sardou : qui parlera de M. Sardou dans un siècle? M. Parigot se ménage vraiment un triomphe facile en opposant Rotrou (le génie sans le métier) à Corneille (le génie et le métier), *Saint-Genest* à *Polyeucte*. Ignorerait-il ce qu'ont mis en pleine lumière les découvertes de mon pauvre ami, Léonce Person : que *Saint-Genest* est moins imité du *Polyeucte* de Corneille que du *Fingido verdadero* de Lope de Vega? Son antithèse, dès lors, est caduque, et il n'en reste, je le crois bien, que ceci : Corneille est le premier *auteur* français qui ait compris ce que devait être l'originalité de l'écrivain, dans ou sans l'imitation.

IV

Très moderne, mais nullement dupe de certains modernes, M. Parigot remonte volontiers aux classiques; très classique, M. Pellissier[1] se penche volontiers sur les modernes les plus modernes, les interroge curieusement, avec un sérieux et une suite que quelques-uns d'entre eux peut-être ne mériteraient pas. Le contraste est piquant entre la nature intellectuelle de l'auteur et l'objet de ses études préférées. Mais si ces modernes-là ont pu être surpris de l'attention prolongée qu'on leur accorde, ils en ont été, j'imagine, plus gênés encore, tant le regard de l'observateur est inexorable, tant il excelle à mettre à nu les petits procédés et les petites roueries. Et ils n'ont pas la ressource de pouvoir accuser le pédantisme du critique : car ce critique est un « honnête homme », très éloigné de toute affectation doctorale ou chagrine, et qui sait, quand il convient, ici admirer, là sourire. Pour moi, ce que j'aime en M. Pellissier, c'est qu'il reste partout lui-même;

1. *Nouveaux Essais de littérature contemporaine*, Lecène et Oudin, 1894.

cette simplicité franche et fine qui le caractérise lui suffit et nous suffit : elle ne vise point à éblouir par les feux d'artifice du style : elle ne prend même pas la précaution, cependant élémentaire, de s'envelopper d'un peu de paradoxe. Mais la pensée est personnelle, la raison est nette et ferme, le jugement n'aliène jamais son indépendance. En vain, par exemple, MM. Faguet et Brunetière, deux maîtres que M. Pellissier estime fort, relèvent la gloire de Vigny, ce penseur, trop longtemps sacrifié à Victor Hugo, cet artiste. En cela, ils sont les interprètes d'une génération nouvelle qui aime la profondeur, même obscure, la philosophie, même contradictoire, le symbole, même énigmatique, le pessimisme, même décourageant, pourvu qu'un peu de pitié semble en attendrir le dédain. Très capable de sentir la hauteur fière du stoïcisme de Vigny, M. Pellissier ne ferme pas les yeux pourtant à ce qu'il entre d'orgueil, de « pose », dans cette attitude olympienne.

De même, il ne se croit pas obligé de tout admirer chez Taine parce qu'au lendemain de la mort de ce grand travailleur on est surtout frappé par l'apparente solidité de ses constructions historiques et critiques; ni de tout dénigrer chez M. Zola, parce que le crédit académique et populaire de M. Zola semble en baisse. Il voit, il montre combien profonde est la différence entre le goût souple et compréhensif d'un Sainte-Beuve, pour qui la critique ne cesse jamais d'être un art, et les raides théorèmes d'un Taine qui, en faisant de la critique, fait de l'histoire, et, par l'histoire, de la philosophie. Il conclut avec fermeté : « Le système de Taine, à le prendre en sa rigueur mécanique, a fait son temps. Ce qui en subsiste, aujourd'hui, ce n'est guère plus que ce qui en préexistait chez ses devanciers et notamment chez Sainte-Beuve. » Ce qui en subsiste aussi, c'est sa postérité légitime, le roman positiviste, car M. Zola n'a guère fait qu'appliquer au roman la méthode de Taine. Il est vrai que le disciple a compromis la doctrine du maître, parce qu'il ne l'a pas toujours bien entendue, sa philosophie étant un peu courte et d'autant plus brutale. Maître et disciple, si on ose les réunir, ont embrassé d'une vue plus ou moins large des groupes d'idées ou des collections d'hommes, ou encore des personnages symboliques, en qui ils ont incarné les manières de penser et de sentir d'une collectivité, mais la vie complexe de l'individu leur a trop souvent échappé.

Faut-il donc renoncer, en critique, à saisir l'individualité? Non, mais si l'on réussit à l'entrevoir, « ce sera par de subtiles analyses et de patientes monographies ». M. Pellissier le dit, et je crois que son livre même le prouve.

Lorsqu'il étudiait ainsi M. Zola, lorsque, tout en nous mettant en garde contre cette imagination de visionnaire qui grossit instinctivement et amplifie chaque objet, il n'hésitait pas à reconnaître chez le romancier naturaliste « ce souci de moralité sociale auquel ses œuvres, malgré les vilenies et les turpitudes qui les souillent, doivent cependant une gravité foncière », il venait de lire la *Débâcle*, et il écrivait: « En un certain sens, on peut dire que M. Zola est le plus forcené des idéalistes, et pourtant, s'il avait plus d'une fois poussé l'idéalisation jusqu'au symbole, la *Debâcle* est le premier de ses romans où le symbole prend de telles proportions, domine tout le sujet, préside à la composition d'ensemble, s'empare des figures maîtresses, donne à l'œuvre son unité et sa signification. » Ce n'en est pas, en tout cas, le dernier : *Lourdes*, qui a paru depuis, qu'est-ce autre chose qu'un symbole étendu, délayé en six cents pages?

V

A ne considérer que la fiction, bien ténue, *Lourdes*[1] est l'histoire assez banale d'un pèlerinage de malades à la grotte miraculeuse, ou même, tout simplement, le journal d'un des voyageurs du « train blanc », de ce train bondé de misérables qu'emporte l'espérance, la certitude de la guérison, que ramène la résignation, une résignation parfois découragée, plus souvent confiante, qui veut espérer contre toute espérance, espérer jusqu'à la mort, au delà de la mort même. On quitte la gare d'Orléans au chant de l'*Ave maris stella*; on y rentre au chant du *Te Deum laudamus*. Départ, voyage, retour sont éclairés et réconfortés par la gaieté vaillante de sœur Saint-Hyacinthe. Il est vrai qu'au retour tous ne sont plus là : elle ne sent plus sur son bras le poids léger de sa petite Rose, Mme Vincent, la mère douloureuse; il s'est éteint dans une suprême extase, ce missionnaire breton, frère Isidore, qui évan-

1. *Lourdes*, Charpentier, 1894.

gélise comme d'autres conquièrent, et qui meurt de sa conquête. si doux envers cette mort qu'une longue agonie lui a rendue familière. Parmi les autres voyageurs, il en est dont le cœur n'est plus tout à fait le même. Raymonde de Jonquière, une belle fille qui aurait été bientôt une vieille fille, revient de là-bas fiancée; Marie de Guersaint, si charmante sous la couronne de ses cheveux d'or, dans la grâce encore enfantine de son adolescence maladive, a rejeté loin d'elle l'appareil où elle avait langui si longtemps emprisonnée, et, dans un élan de volonté plus encore que de foi, a ressaisi son droit à la vie, au bonheur; mais, près d'elle, son ami d'enfance, l'abbé Pierre Froment, rêve et souffre, étreint par une double angoisse: il ne peut plus croire, il n'est plus libre d'aimer.

Mais les chastes amours de Pierre et de Marie, la nuit passée en face de la grotte, les quelques heures divines de la nuit dans le wagon fraternel, ce n'est qu'un épisode, gâté d'ailleurs çà et là par quelques gaucheries ou brutalités d'expression. Le vieux Corneille, qui s'y connaissait, disait que l'homme, « pour s'élever de terre », avait besoin de deux ailes :

La pureté de cœur et la simplicité.

M. Zola a surtout l'extrême bonne volonté d'être simple et pur; mais cela ne suffit pas toujours, quand on n'en a pas l'habitude. Il y a trop de « godailles » dans ce récit qui a ses rares éclaircies de sentiment. A vrai dire, cet abbé Pierre, désagréable raisonneur, qui a un frère anarchiste, et s'en autorise pour finir le livre par un parallèle en règle entre la dévotion et l'anarchie, n'est lui-même qu'un symbole, et la plupart des autres personnages, s'ils ne sont pas des symboles complets, ne sont, pour ainsi dire, que des fragments de symboles; ils manifestent les aspects divers du même mysticisme, de la même superstition, infiniment touchante et infiniment puérile, de ce rêve « obsédant » (le mot est cher à M. Zola), qui a été pour l'auteur, en effet, et qui devient pour son lecteur une obsession véritable. Nous avions déjà le *Pater*, cri d'espérance à la fois et de résignation. *Lourdes* est un *Pater* allongé et laïcisé. « Que ton règne arrive! » n'est-ce pas, au fond, le cri du départ pour Lourdes? « Que ta volonté soit faite! » n'est-ce pas le cri du retour? Au loin, devant les yeux de l'esprit,

la grotte flambe dans sa gloire « comme un phare d'espoir et d'illusion, comme la révolte et le triomphe de l'impossible sur l'inexorable matière ». Et c'est pourquoi ces milliers de pèlerins, de malades, de mourants sont partis en chantant, « en route pour la divine illusion, santé des infirmes, et consolatrice des affligés ». Et c'est pourquoi ceux qui n'ont pas été guéris de leurs misères ne veulent pas guérir de leur espérance. C'est un symbole aussi, je pense, que ce vieil universitaire, M. Sabathier, qui revient toujours plus souffrant, toujours plus sûr de l'avenir; et le personnage ainsi présenté fait sourire, mais l'idée qu'il personnifie est l'idée mère de tout l'ouvrage : « Si vous voulez que l'homme vive, laissez vivre en lui l'espérance ».

Sur ce thème on pouvait écrire un livre profondément humain, d'une consolante tristesse. M. Zola, très sincèrement, l'a essayé; aux zélateurs de l'œuvre de Lourdes, aux croyants dont ils entraînent à leur suite de longs troupeaux, il a donné des physionomies diversement originales, mais toujours ouvertes, parfois très dignes de sympathie, même d'admiration, diversement candides, mais jamais grotesques. Il a « pioché » le sentiment religieux avec conscience, et de loin en loin il en a fait jaillir un filet rafraîchissant, trop mêlé encore, il est vrai, du limon terrestre. Mais pourquoi l'œuvre tout entière nous fait-elle l'effet de ces industrieuses œuvres d'art

Où l'on voit qu'un monsieur très sage
S'est appliqué?

C'est que la méthode scientifique a fait ici son œuvre stérilisante; c'est que l'enquête la plus minutieuse, la plus impartiale ne suffit pas à donner l'intelligence des choses mystérieuses. L'auteur a tout observé, tout interrogé, tout contrôlé; il a été plus ou moins pèlerin lui-même, et l'on sent que l'enthousiasme contagieux des foules ne l'a pas toujours laissé froid; mais il a surtout mis son orgueil et son devoir à réunir les pièces d'un dossier qu'on devine immense; puis il a classé, relié, animé ses documents, et la vie s'en est dégagée, mais une vie toute matérielle. Il a pu caractériser avec force les dehors de la superstition; mais ce quelque chose d'insaisissable, toujours fuyant et toujours vivant, le sentiment religieux, dont la superstition n'est qu'une forme altérée, on ne le fixe pas dans les documents, on ne l'emprisonne

pas dans les dossiers; et la superstition même, l'observateur positiviste, qui l'étudie comme une curieuse monstruosité, n'en touche pas toujours le fond : pour approfondir certaines chimères. si l'on n'a pas un peu de chimère en soi, il est bon du moins d'avoir une certaine quantité d'idéal. Les descriptions qui succèdent aux descriptions et souvent les répètent, les énumérations implacablement complètes, les inventaires, les analyses à outrance, les tableaux à effet, rien ne remplace cela. Il est amusant de voir avec quelle ingéniosité M. Zola utilise ses renseignements et ses souvenirs dans ce livre à tiroirs, qui est en même temps un livre-panorama, et, à certains égards, un guide du voyageur à Lourdes. On lui a raconté, dans le menu détail, l'histoire de la voyante Bernadette; il ne faut pas que cette histoire soit perdue. Mais comment faire ? elle est longue; elle interromprait trop longtemps le récit, et le lecteur, effrayé, la sauterait peut-être. Le merle blanc de Musset avait résolu le problème : le fond de ses mémoires, c'est une description copieuse de l'écuelle qui lui servit de nid; mais ne pensez pas, dit-il, que je l'eusse imprimée tout d'une venue : « Je l'avais habilement coupée par morceaux, et entremêlée au récit, afin que rien n'en fût perdu; en sorte que, au moment le plus intéressant et le plus dramatique, arrivaient tout à coup quinze pages d'écuelle. Voilà, je crois, un des grands secrets de l'art, et, comme je n'ai point d'avarice, en profitera qui voudra. » Ce beau secret, M. Zola semble l'avoir pris au merle blanc : l'histoire de Bernadette n'est pas coupée en moins de cinq morceaux, et, quand on la croit finie, elle recommence. L'âme de ce roman, c'est un article de dictionnaire biographique.

VI

Lorsque le roman naturaliste ne sera plus qu'un souvenir, l'œuvre de Taine vivra encore, parce qu'elle est « la plus complète et la plus juste expression » d'un temps épris de vérité scientifique. C'est cette réaction contre le romantisme de la première partie du siècle, cette influence exercée sur la seconde, que M. Monod s'attache à mettre en relief dans l'une des trois mono-

graphies dont se compose son livre ému et brillant[1]. Si le lien qui unit ces monographies et la suite dans laquelle elles se succèdent semble un peu factice, le sentiment qui les pénètre donne au livre son unité: c'est d'un bout à l'autre le même sentiment de sympathie reconnaissante, avec « une nuance plus marquée d'admiration pour Renan, pour Taine de respect, et pour Michelet d'affection ». Le respect, c'est bien cela: on respecte Taine, sa vie d'austère labeur, la logique inflexible de sa méthode, mais beaucoup comprennent, partagent la sensation pénible que ce système et ce style font éprouver au nerveux Amiel: « La science, dit-il, y est inexorable: c'est rigoureux et sec, c'est pénétrant et dur, c'est fort et âpre, mais cela manque de charme, d'humanité, de noblesse, de grâce. Cette lecture est instructive à un très haut degré, mais elle est antivivifiante; elle dessèche, corrode, attriste. Elle n'inspire rien; elle fait seulement connaître. »

M. Monod combat cette impression d'une âme maladive, et s'efforce de prouver que Taine était accessible à tous les grands sentiments autant qu'à toutes les grandes idées, qu'il a cru seulement de son devoir « d'écarter de la recherche du vrai toutes les vagues chimères par lesquelles l'homme se crée un univers conforme aux désirs de son cœur ». Mais qu'est-ce à dire, sinon que, de parti pris, il s'est résigné à ne pas tout comprendre?

On respecte Taine, on aime Michelet. Dois-je signaler une contradiction assez visible, que l'auteur, du reste, sent plus que personne? Le pire ennemi d'un Michelet, c'est un Taine. Je sais bien que M. Monod s'est dispensé d'avance de répondre à nos questions indiscrètes, car il écrit des essais, des portraits individuels, et n'a point à se demander ce que ses auteurs n'ont pas fait et ce qu'ils n'ont pas été, satisfait d'avoir montré ce qu'ils ont été et ce qu'ils ont voulu faire. Je sais bien que son ambition unique, trop modeste, en vérité, est de nous montrer, comme il les voit, Renan, l'historien critique, Taine, l'historien philosophe, Michelet, l'historien créateur, ces trois maîtres qui résument ce qu'il y a d'essentiel dans l'œuvre historique de notre pays et de notre siècle; qui, en s'opposant « sur certains points », se complètent l'un l'autre. Mais est-ce se compléter que s'exclure? Et le chaleureux éclec-

1. *Les maîtres de l'histoire, Renan, Taine et Michelet.*

tisme de M. Monod l'empêchera-t-il, nous empêchera-t-il de voir que l'idéalisme de Michelet, presque partout, sauf dans l'enseignement primaire peut-être, est depuis longtemps battu en brèche par le positivisme fortement documenté de Taine et de son école? Je ne dis point cela pour M. Monod : il a personnellement connu, aimé Michelet, il lui garde une sorte de reconnaissance filiale, et, s'il caractérise sans faiblesse les défauts de son maître, s'il sent et dit qu'on ne peut lui abandonner la direction de son jugement, il sent bien aussi la haute valeur morale d'un historien qui a toujours espéré, toujours cru et fait croire en la France, parce qu'il a toujours cru au bien, à la liberté, à l'avenir de la droiture et du désintéressement. Mais comptez donc, parmi nos maîtres de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire, les disciples directs de Michelet! On oublie qu'il fut souvent un érudit pour se souvenir qu'il fut parfois un voyant. De plus en plus, assurément, l'histoire devra être pénétrée d'esprit scientifique. Mais, si le document doit tuer le sentiment, comme on a quelque raison, hélas! de le craindre, qu'on me ramène à Michelet! Au moins, je vivrai parmi les siècles qui revivent.

Avec beaucoup de finesse, M. Monod s'est dérobé à cette antithèse, qui n'est pas, cependant, de pure rhétorique; il a préféré comparer et opposer Renan et Taine. Tous deux travaillent à hâter le moment où une conception scientifique de l'univers succédera aux vieilles conceptions théologiques. Mais Renan plane au-dessus de son temps et de son œuvre propre, et il y a quelque chose de contradictoire dans son action, car il prépare lui-même en quelque mesure la réaction d'aujourd'hui contre les tendances positivistes de l'époque précédente. « Il a circonscrit le domaine où la critique historique et l'observation scientifique peuvent opérer à coup sûr, d'après des règles positives; mais il a osé dire qu'en dehors de ce domaine, il entre dans la critique elle-même une part de subjectivisme, un élément de tact, de divination et d'art. Ses adversaires ne manquent pas de l'accuser d'introduire la fantaisie et l'arbitraire dans l'histoire; ils ne voient pas dans ses hypothèses ce qui s'y trouve en effet, le scrupule d'un esprit sensible à toutes les nuances de la vérité, qui saisit avec une extraordinaire délicatesse tout ce qu'il y a d'incertain,

non seulement dans les documents de la tradition historique, mais aussi dans la critique qu'on leur applique, et qui accorde plus de certitude aux caractères généraux d'une époque qu'aux faits particuliers. Ceux-ci n'ont qu'une valeur symbolique, pour ainsi dire, en ce qu'ils caractérisent un état social ou état d'âme. Personne n'a apporté autant de tact et de sagacité que Renan dans cette divination critique du symbolisme de l'histoire. » Il a élargi le domaine de l'histoire en y faisant entrer la science des religions; le premier, il la traite dans un esprit laïque et la rend accessible au grand public, mais sans lui ôter au fond son caractère vraiment religieux. Dilettante, lui? « Ce que l'on a appelé son dilettantisme et son scepticisme n'est que la conséquence de sa sincérité : il avait également peur de tromper et d'être dupe, et il ne craignait pas de proposer des hypothèses contradictoires sur des questions où il croyait la certitude impossible », sachant qu'on ne peut appliquer partout une même méthode, prenant soin d'avertir quand il procède par divination; partout ailleurs, le plus scrupuleux et le plus pénétrant des critiques.

VII

De cette étude, qui est surtout un portrait, l'on ne rapporte pas seulement de l'admiration, mais de l'affection pour Renan, pour sa bonté, pour le stoïcisme sans raideur de sa vie et de sa mort : « Il a laissé un souvenir ineffaçable à tous ceux qui l'ont connu ». C'est un sentiment assez différent qui survit à la lecture de la dernière partie de l'*Essai de biographie psychologique* que M. Séailles consacre à Renan[1]. Je dis: de la dernière partie, car le livre, écrit peut-être à diverses époques, n'est pas écrit tout entier sur le même ton. La partie biographique est grave, respectueuse. On nous y fait admirer la singulière grandeur de cette émancipation d'un esprit qui se détache de la foi sans cris, sans passions, par un mouvement lent et progressif dont l'impulsion n'est que le devoir d'obéir à la vérité; on nous décrit les états d'âme successifs que Renan traverse avec un sérieux qui le dis-

1. *Ernest Renan, Essai de biographie psychologique*, Perrin, 1895.

tingue entre tous, et l'on n'a pas de peine à nous y intéresser, car cette histoire, on a raison de le dire, est un peu la nôtre. La critique, ici, est imprégnée non seulement de sympathie, mais de poésie. Je n'ai pas lu sans une émotion secrète de fils reconnaissant, des pages telles que celle-ci, qu'on ne me saura pas mauvais gré de citer :

« La Bretagne a d'étranges séductions : je ne sais pas de pays qui parle plus au cœur ; elle a des âpretés et des douceurs qui lui font une vie morale et mêlent son âme à celle de ses enfants ; elle a des airs durs de vieille forteresse, mais dont les fossés, aux jours de fête, se pareraient des fleurs les plus brillantes et les plus parfumées. Sur les plateaux balayés par le vent, on sent la respiration puissante de l'océan ; les arbres rabougris se tordent, les ajoncs couvrent la lande, çà et là le granit perce le sol maigre. Parfois, au détour du chemin, apparaît la grande image de la mer. Mais les vallées abritées, courant entre deux collines, ont des douceurs ineffables : un ruisseau les rafraîchit et les féconde, l'herbe haute y invite au repos ; ce sont de petits coins de paradis, dont il faut savoir jouir, comme du bonheur, en s'y attardant. Même contraste dans le climat : des jours nocturnes, des jours de brouillard, de pluie fine et pénétrante, où l'horizon diminue ; des jours de tempête où le gémissement de la mer se prolonge sur la campagne en battant les chaumières, et des jours de fête, de lumière et de soleil, des jours aux longs crépuscules que continue la sérénité des nuits étoilées. Terre de Bretagne ! terre de contrastes ! terre rude et caressante, qui dis la brièveté de toutes les joies et leur éclat charmant sur le fond sombre des jours tristes où la face des choses se voile de larmes ! »

Pourquoi donc, capable de sentir ainsi les contrastes du pays, M. Séailles est-il si sévère aux contrastes d'une œuvre qui a ses vallons, elle aussi, comme ses cimes ? Pourquoi va-t-il jusqu'à contester à Renan ce nom même de philosophe, moins applicable pourtant, ce me semble, à celui qui se repose dans la vérité enseignée qu'à celui qui cherche partout, sous ses formes changeantes, la vérité vraie, ennemie des dogmes immuables, et, ne la trouvant jamais, ne se lasse jamais de la poursuivre ? Je comprends que l'auteur de ce beau livre, qui s'achève par une sorte d'hymne à la Raison, ne considère pas sans inquiétude les souples

évolutions de cet esprit qui glisse entre les mains, comme un corps invertébré. Renan prétendait qu'on n'a chance d'apercevoir la vérité une fois en sa vie que si l'on s'est beaucoup contredit; et il dû l'apercevoir plus d'une fois pour sa part. Mais, outre que son dilettantisme et son scepticisme sont dans les apparences beaucoup plus qu'au fond des choses, je ne crois pas qu'il ait eu tort d'affirmer si souvent, dans ses œuvres, dans ses lettres, dans ses entretiens, qu'à travers ses métamorphoses il était toujours resté le même au fond. C'est à ses amis de Bretagne qu'il aimait à le répéter surtout, et ces naïfs Bretons l'en croyaient, peut-être parce qu'ils étaient Bretons plus que philosophes. Ils n'eussent pu, certes, aussi brillamment que le fait M. Séailles, « retrouver sous les caprices de cette pensée qui semble livrée aux jeux du hasard la dialectique transcendante qui en est la loi » ; mais ils sentaient qu'il disait vrai, et, s'ils ne le comparaient pas à Lamennais, à qui Renan se comparait trop, ils se souvenaient que le pays de Lamennais est aussi celui de Lesage. Il y a en Renan du Lamennais et du Lesage, et aussi du Chateaubriand : un peu de révolte, juste ce qu'il faut pour être libre; beaucoup d'optimisme et d'indulgence, mais avec un fond de dédain, — et quelques savantes attitudes.

M. Monod le tire à l'histoire, M. Séailles l'expulse de la philosophie; mais sa gloire habite cette région supérieure où nos classifications n'ont plus de sens, où critique et poésie, histoire et philosophie se confondent. Et il paraîtra d'autant plus grand à la postérité qu'aucune de ces catégories artificielles ne le pourra contenir. Nous manquons de recul encore et de perspective pour embrasser l'ensemble d'une œuvre où bien des détails, aujourd'hui discordants, s'atténueront bientôt, où les lignes essentielles accuseront de plus en plus leur relief. Mais il est trop tôt surtout, le lendemain du jour où une telle lumière s'est éteinte, pour composer ironiquement le « sottisier » d'un Renan, assimilé ici à un autre sot, à Voltaire. Puisque ce nom est revenu plusieurs fois sous la plume de M. Séailles, qu'il me permette de le lui dire : ce qui manque le plus à un livre que je discuterais moins si je l'estimais moins, c'est le sentiment de l'œuvre *religieuse* accomplie par Renan [1]. J'ai montré en cette causerie même que je n'étais pas un ennemi

---

1. Cela est indiqué, mais en passant, à la page 179.

de Voltaire; mais, enfin, le dix-huitième siècle voltairien est surtout négateur. Que de chemin parcouru du *Dictionnaire philosophique* aux *Origines du Christianisme!* Ce n'est pas Renan seul qui nous a guidés en ce voyage, mais c'est sous sa conduite que nous avons accompli nos étapes les plus décisives. Dans le conflit de la foi et de la science, que serions-nous devenus, s'il nous avait fallu choisir entre une foi sans avenir et une science sans passé? D'un côté, l'affirmation sans tolérance, de l'autre la négation sans respect, quelle alternative! Nous n'y sommes plus condamnés : il ne nous est plus défendu de comprendre et de respecter ce à quoi nous ne croyons plus; il ne nous est plus commandé d'enlever aux autres les illusions dont ils vivent. Le sens du divin nous reste, et nous ne nous étonnons plus qu'on écrive : « L'homme est le plus religieux dans ses meilleurs moments; il est le plus dans le vrai quand il est le plus religieux ». Voilà le vrai « renanisme », celui que ne gâteront pas les trahisons pieuses des disciples. Il nous laisse l'âme élargie, non dépeuplée, l'esprit affranchi, non desséché. Il ne nous inspire qu'une haine, celle de la frivolité vulgaire. Et il ne nous décourage pas, même dans la banqueroute des enthousiasmes d'autrefois, d'avoir quelque foi encore en l'avenir de la science, ce qui, comme chacun sait, n'est plus guère à la mode.

Félix Hémon.

LECTURES VARIÉES

La solidarité de toutes les branches des connaissances humaines.

[Nous reproduisons sous ce titre la première partie du remarquable discours prononcé par M. Lœwy, président de l'Académie des sciences, à l'ouverture de la séance publique annuelle des cinq Académies, le 25 octobre 1894. — *La Rédaction.*]

C'est à la veille d'un anniversaire que l'esprit me paraît le mieux disposé à s'abandonner aux réflexions qu'évoque naturellement en lui toute grande commémoration. Le jour même de la fête, on est souvent étourdi par l'éclat de la solennité, par une certaine ivresse de gloire. Aussi, puisque l'usage veut que, pour célébrer sa fondation, je parle aujourd'hui à l'Institut de lui-même; puisque, d'autre part, notre corps comptera l'an prochain un siècle d'existence, l'occasion me semble bonne de considérer non pas ce qu'on a maintes fois admiré en vous, la variété pittoresque, si j'ose dire, des talents qui composent chacune de vos Académies et leur ensemble, mais la solidarité intime qui unit et resserre entre elles toutes les œuvres de l'esprit, car j'y vois la suprême raison d'être de votre société; c'en est le principe et la vie.

Tel était aussi, vous le savez, le sentiment de la Convention quand elle a rassemblé en faisceau nos classes jusqu'alors isolées. Sa création réalisait l'idée que se faisaient les hommes de ce temps de l'esprit humain dans sa riche unité. Elle réalisait aussi une république modèle où l'autonomie du recrutement, où l'entière liberté des efforts individuels assurent, loin de la contrarier, l'harmonie du concert, où les progrès résultent de la tradition. Ce jour-là est né ce qui méritait à juste titre le nom d'Encyclopédie vivante; comme l'autre, il fallait que celle-là vît le jour sur la terre française, et si un pareil exemple est unique dans le monde, on ne s'étonnera pas qu'il ait été donné par la France, patrie des initiatives généreuses, pays dont la langue paraît être celle même du bon sens.

Le temps a prouvé que cet acte de clairvoyance hardie, conçu par le dix-huitième siècle finissant, n'était pas une utopie. La vitalité puissante de l'Institut est le meilleur argument en faveur de la fraternité dans l'idéal des sciences, des lettres et des arts. Son incessante activité en témoigne, son rôle toujours grandissant dans le développement moral et intellectuel de la nation, son prestige dans tout le monde civilisé en sont des preuves certaines.

Autant que l'histoire de l'Institut, notre expérience personnelle et la réflexion nous montrent tous les jours les avantages que présente notre vie commune. Si diverses que soient les tâches des cinq Académies, la devise suprême de tous vos efforts est la même: vous cherchez la vérité dans toutes ses manifestations, le beau sous toutes

ses formes, vous travaillez à faire acquérir à l'homme une conscience plus claire de sa perfectibilité.

Pour atteindre ce but, les mêmes facultés sont partout mises en jeu, les principes des méthodes utilisées sont identiques. C'est toujours l'observation et l'analyse de tous les faits de la nature, leur synthèse fondée sur les règles immuables de la raison. Les arts font appel à une logique peut-être moins réfléchie, mais tout aussi rigoureuse que celle de l'algèbre.

Le beau, expression idéale de la vérité, est impérissable comme elle : il est assujetti dès lors à des lois aussi indiscutables que celles qui régissent la science; l'ordonnance d'un chef-d'œuvre d'architecture, la composition d'une belle symphonie peuvent être analysées avec presque toute la précision d'une proposition géométrique.

De leur côté, jamais les sciences elles-mêmes ne naissent, ni ne se développent sans ajouter l'un à l'autre, selon le mot de Bacon, l'homme et la nature; le système du monde, d'après la science, est peut-être la plus belle des œuvres d'art. Science et art, en marquant la juste limite de nos forces, nous en font mieux sentir l'étendue et les bornes. L'une et l'autre enfin et tout ce qui relève d'eux, littérature, histoire, philosophie, donnent à l'homme la même leçon d'âpre travail soutenu par la foi dans l'idéal et lui inspirent la conscience de la haute mission de l'esprit.

A mesure que les progrès, dans le vaste domaine de l'activité humaine, s'accomplissent et s'accumulent, l'identité des fins poursuivies et la connexité inévitable des efforts pour y parvenir s'accentuent tous les jours; l'étude des grands problèmes de la nature et de la vie nous fait mieux comprendre la merveilleuse harmonie qui préside à la création; dans l'espace sans limites qui nous enveloppe, tous les corps, de l'atome infime à l'astre le plus prodigieux, tous agissent les uns sur les autres, et leur action réciproque se manifeste par des lois éternelles, toutes les énergies se conservent reliant l'infiniment petit à l'infiniment grand, des mondes nouveaux surgissent, d'autres se dissolvent, et, d'évolution en évolution, l'univers dans un ordre accompli s'avance vers des destinées mystérieuses, et de plus en plus nos regards sont frappés des relations admirables qu'entretiennent toutes les parties de cette œuvre d'une complexité infinie.

Des rapports intimes, insoupçonnés, se révèlent à tout instant entre les branches les plus diverses des sciences et des arts Qu'il me soit permis d'invoquer ici un exemple qui s'offre naturellement à mon esprit. Qui aurait pu croire, il y a cinquante ans, à l'intervention si féconde de la physique et de la chimie dans l'astronomie, science qui jusqu'alors semblait être d'essence purement mathématique? Qui aurait pu s'imaginer que, pour les astronomes, la photographie et la spectroscopie constitueraient les plus puissants instruments d'investigation; qu'avec leur aide, par l'analyse des rayons lumineux, les seuls messagers qui nous mettent en relation directe avec les astres,

nous pourrions arriver à des conclusions certaines sur la constitution physique des corps célestes, sur la distance qui les sépare de nous, sur leur rotation, sur leur état naissant, sur la phase actuelle de leur existence stellaire et sur leur déclin? Quel triomphe pour la philosophie naturelle de pouvoir affirmer que tous ces corps innombrables de la voûte céleste renferment les mêmes éléments matériels que notre globe!

En constatant ce fait vraiment merveilleux qu'il suffit, pour obtenir ces renseignements si intimes et si variés, d'une simple onde lumineuse, émanée d'un astre, on ne peut s'empêcher d'être pénétré d'une profonde admiration pour la grandeur du plan qui maintient et réunit toutes choses dans un ensemble inséparable et parfait. Et cette correspondance, aussi surprenante que précise, que la science moderne est parvenue à établir avec les mondes les plus éloignés du firmament est de nature à nous inspirer toute confiance dans la marche sans cesse progressive de la puissance intellectuelle de l'homme.

Des perspectives inattendues s'ouvrent encore devant nous. Déjà nous pouvons entrevoir la solution des grands problèmes relatifs au milieu et au mode de transmission des forces physiques. Peut-être aussi sommes-nous plus près que nous ne le pensons d'acquérir des notions précises sur cette substance primordiale, d'où sont sortis tous les corps simples qui constituent l'univers matériel.

Nous sommes ainsi conduits aux dernières limites du connaissable, au seuil des grands mystères dont l'accès semble devoir rester interdit à la curiosité humaine. Comme le disait un des plus grands penseurs qui aient honoré notre Compagnie, Ernest Renan, « c'est ici que notre raison s'abîme, que toute science s'arrête, que les Analogies se taisent. Les Antinomies de Kant se dressent en barrière infranchissable. »

Cette unité d'origine énigmatique de tous les corps qui peuplent l'espace expliquerait dès lors la parenté que l'étude révèle entre les phénomènes en apparence les plus indépendants, et l'enchaînement fatal de toutes les sciences qui ont pour objet la nature.

Mais ce ne sont pas seulement les sciences physiques qui offrent l'exemple d'une pénétration mutuelle aussi profonde.

De jour en jour, des relations étroites entre tous les travaux de l'esprit s'accusent et se multiplient. Nous le savons maintenant, lorsqu'on veut se livrer avec fruit aux études historiques et archéologiques, il est nécessaire de connaître la nature des climats, la structure et les évolutions successives du sol sur lequel les races humaines se sont développées, et il faut soumettre à un examen rigoureux tous les souvenirs que leur passage y a laissés.

Cette nécessité du savoir universel s'affirme à tout moment : elle a été encore mise en lumière dans une de nos dernières séances trimestrielles au cours de laquelle un de nos confrères nous a exposé avec une admirable clarté ses recherches très complexes sur un point curieux de l'histoire.

Aujourd'hui, donc, plus que jamais, s'impose à nous le besoin d'une participation aux productions générales de l'activité intelligente, d'une culture universelle de l'esprit.

Mais d'un autre côté, par l'effet inéluctable de la force des choses, jamais il n'a été aussi malaisé de remplir une condition si désirable. Nous ne sommes plus à une époque où des esprits d'élite pouvaient croire qu'il serait possible d'embrasser la totalité des connaissances humaines. Et je ne remonte pas au siècle où Léonard de Vinci représentait à la fois la poésie, les beaux-arts, les sciences mathématiques et naturelles. Je parle seulement du temps des Cuvier, des Arago, des Humboldt, où un poète pouvait prétendre sans témérité cultiver la science et y laisser des traces durables, comme l'a fait Gœthe dans l'histoire naturelle.

A l'heure présente, les conquêtes répétées et prodigieuses des sciences, la marche générale des idées ont imposé à la pensée humaine des conditions de travail toutes nouvelles.

Par la grandeur, la variété et le nombre des découvertes qui ont été réalisées dans la dernière moitié de ce siècle, on serait tenté d'assurer qu'il fait équilibre à l'ensemble des productions des âges antérieurs.

Des voies innombrables se trouvent maintenant ouvertes à l'activité intellectuelle. D'une part, on ne saurait désormais assigner de bornes aux champs d'études qu'embrassent les sciences du passé. D'autre part, aussi bien pour l'observation et l'analyse des phénomènes les plus imposants de la nature que pour ses manifestations infimes, nous possédons des méthodes merveilleuses en exactitude et en puissance qui nous permettent de plus en plus d'en sonder les arcanes.

Mais chaque découverte en appelle d'autres multiples, et les forces de tout chercheur se trouvent débordées en face des horizons nouveaux qui se dévoilent devant lui. Quelles que soient ses facultés, il est contraint de limiter son effort et de concentrer son activité sur un champ d'études restreint, pareil au laboureur en face d'une jachère fertile d'une immense étendue.

Combien de savants à notre époque oseraient affirmer qu'ils ont pu entièrement approfondir dans tous ses recoins la science qu'ils cultivent?

Nous nous trouvons donc en présence d'une situation qui semblerait devoir fatalement s'aggraver sans cesse et entraver d'une manière sérieuse l'essor du travail humain.

Faut-il conclure, avec certains interprètes du mot de Buffon, que le génie dans l'avenir ne sera plus qu'une longue patience? Nous ne le pensons pas.

Notre vie commune, dans la mesure du possible, nous aide à sortir de ce dilemme, elle nous met en état de nous rendre compte immédiatement de toutes les acquisitions et de les utiliser, elle tire chaque esprit de la sphère spéciale dans laquelle il tendrait à se confiner, et il découvre un horizon agrandi, des échappées sur tout le champ de la pensée.

C'est grâce à cette vie commune, où chacun aspire à emprunter à son voisin les qualités qui le recommandent, que nous avons pu remarquer, non seulement chez les écrivains, mais même chez nos savants, ce goût d'une expression claire et logique qui est une des causes de notre originalité.

Ce n'est pas tout : on s'accorde à reconnaître la marque des grandes découvertes ou des hautes conceptions, dans une logique pondérée qui tient l'imagination à l'écart des excès, garde le savant des hypothèses aventureuses, l'artiste et l'écrivain des faux principes et des erreurs de mauvais goût. Or, ce caractère de haute impersonnalité, de prudente sagesse, dont l'oubli est une des fautes de nos contemporains, il se trouve dans votre assemblée à un degré éminent, car vous êtes, sous ce rapport, une assemblée privilégiée.

Tous ces travaux, en effet, que vous poursuivez dans toutes les directions et par tous les moyens, doivent être concordants puisqu'ils répondent aux mêmes aspirations, convergent vers le même but, et expriment toute la pensée humaine. Par cette collaboration constante, vous constituez le foyer de vie intellectuelle le plus intense. A sa brillante et pure lumière, vous reconnaissez l'étroite solidarité de vos efforts, vous avez sans cesse, devant les yeux, le plan idéal qui les relie, et les utilise au profit de cette œuvre commune à tous les âges de l'humanité, le progrès de la civilisation. Vous en saisissez mieux les grandes lignes, vous avancez plus sûrement dans la découverte des vérités et, soutenus par l'ensemble des qualités si nobles inhérentes au génie national, vous gravissez d'un pas assuré les hauteurs lumineuses vers lesquelles nos destinées terrestres nous entraînent.

Enfin, s'il est incontestable qu'en présence de tant de résultats merveilleux, de doctrines hardies, de conceptions grandioses, l'esprit de notre époque s'est vu profondément remué, et que le sens critique y a gagné une troublante acuité, c'est ici qu'il faut chercher un frein et un régulateur pour les égarements du mysticisme et du scepticisme, dont l'un livre tout à une imagination trop ardente, et l'autre soumet tout à une critique stérile.

Vous conserverez aux manifestations les plus idéales de la pensée, à l'art et à la littérature, les glorieuses traditions du passé. Vous repousserez ces productions maladives, ces théories arbitraires qui ne reposent point sur la vraie réalité de la nature et de la vie morale et qui, au lieu de communiquer à l'âme l'étincelle de l'enthousiasme et la foi du bien, la pénètrent d'une décevante amertume.

Vous aurez toujours tenu à honneur qu'on puisse dire que le profond bon sens, la logique supérieure qui fait dans l'histoire de la civilisation le premier titre de gloire de notre pays, sont un dépôt sacré, pieusement gardé par l'Institut de France.

LA PRESSE ET LES LIVRES

M. PAUL BOURGET ET LA CONVENTION NATIONALE (*Figaro* du 23 décembre 1894). — Dans ses impressions d'Amérique que publie le *Figaro* sous le titre d'*Outre-Mer*, M. Paul Bourget a consacré un chapitre à l'éducation. Après avoir exposé en quelques lignes la façon dont la race anglo-saxonne entend la préparation de la jeunesse à ses devoirs sociaux, et décrit l'existence des étudiants d'Oxford, il fait un retour sur la France et apprécie en ces termes le système appliqué chez nous :

« Vous visitez au contraire un lycée français, avec ses bâtiments à l'aspect de caserne, ses préaux étroits et sans horizon, la promiscuité de ses dortoirs, la laideur dénudée de ses études et de ses classes. Vous en faut-il davantage pour vous rendre compte que le jeune homme élevé là doit y avoir appauvri sa physiologie, exaspéré son système nerveux, désappris la joie de la spontanéité? La discipline, trop peu individuelle pour être intelligente, n'a pu que l'asservir ou le meurtrir. Il en est sorti fonctionnaire ou réfractaire, brisé ou révolté, tout voisin du bourgeois et de l'anarchiste, ces deux types également funestes du civilisé qui avorte dans la platitude impuissante ou dans l'insanité destructive. Tel est le terme fatal d'un système de dressage, conçu à l'inverse de la nature et de la tradition *par les conventionnels*, puis par l'empereur, et, de toutes *leurs* œuvres néfastes, la plus néfaste, la plus faite pour tarir à sa source l'énergie de notre classe moyenne et sa vertu. Ici, comme partout, l'éducation explique l'histoire, parce qu'elle explique les mœurs. »

Voilà comment on écrit encore couramment l'histoire. Le système d'éducation créé par les scolastiques du moyen âge, développé par les jésuites, détruit par la Révolution, puis ressuscité par Napoléon, devient, sous la plume de M. Bourget, l'œuvre de la Révolution française, et plus spécialement des conventionnels. Quelle étrange façon de donner le change sur les faits les moins contestables !

Il faut donc répéter, sans se lasser, ces choses qu'on s'obstine à ne pas savoir, ou à feindre d'ignorer. Il faut répéter que le régime des collèges, le régime de l'internat monastique et militaire, qu'on nous représente comme « conçu par les conventionnels », fut au contraire *détruit* par les conventionnels; qu'ils lui substituèrent, dans les écoles centrales créées par eux, le régime de l'*externat*, et que, dans ces écoles centrales, l'enseignement fut, par son programme, son esprit et ses méthodes, précisément l'opposé de ce qu'il avait été dans les collèges d'autrefois et de ce qu'il devait redevenir dans les lycées de Bonaparte[1].

1. Voir, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, l'article *Écoles centrales*.

N'est-il pas extraordinaire que ceux-là mêmes qui ont démoli les bastilles où l'ancien régime enfermait la jeunesse, et qu'un despote trouva politique de réédifier, soient représentés comme les auteurs du « système de dressage conçu par l'empereur »?

GRAMMAIRE RAISONNÉE DE LA LANGUE FRANÇAISE, par *Léon Clédat*, professeur à la Faculté des lettres de Lyon ; Paris, Le Soudier, 1894. — Ce qui frappe tout d'abord dans ce titre, c'est l'épithète *raisonnée*. Le grand défaut de nos grammaires, en général, c'est qu'elles sont peu rationnelles : trop souvent, les règles qu'elles donnent s'appuient, non sur des raisons, mais sur des exemples, et quelquefois sur des exemples sujets à caution. Peut-être était-il difficile qu'il en fût autrement, alors qu'on n'avait étudié ni la vie des mots, ni leur histoire. Mais il y a eu depuis trente ou quarante ans des travaux vraiment remarquables sur la formation de notre langue, et il devient possible aujourd'hui de donner en grammaire, comme ailleurs, la raison des choses, d'expliquer ce qui est, comment et pourquoi cela est, c'est-à-dire de formuler des règles vraies et de rendre compte d'une foule d'exceptions regardées jusqu'ici comme des anomalies que rien ne justifiait. Déjà ces préoccupations ont laissé leur trace dans certains ouvrages d'éducation destinés à l'enseignement secondaire; il serait à désirer que cet esprit nouveau pénétrât également dans notre enseignement primaire pour le régénérer, le rendre plus rationnel, et par suite plus éducatif. La grammaire de M. Clédat y aidera.

Elle comprend deux parties : 1° la phonétique; 2° les flexions et la syntaxe.

Dans la première partie sont indiquées les origines des différentes graphies de chacun des sons français, et naturellement l'auteur est amené à dire quelle serait sur chaque point la réforme logique de notre orthographe; toutefois il n'y insiste pas, car il a voulu faire non une œuvre de polémique, mais un livre d'enseignement. Au lieu de s'attacher à montrer l'illogisme de certaines graphies, ce qui lui était facile et ce qui a été fait bien des fois, il explique comment ces graphies sont, tantôt des survivances d'anciennes prononciations disparues, et tantôt aussi le fruit de la prétendue science étymologique d'un autre âge. Dès lors, on réformera ou l'on ne réformera pas l'orthographe, ce qui n'est pas une petite affaire, ni une simple question d'école; mais, en attendant, les maîtres pourront apprendre, avec M. Clédat, pourquoi la plupart des mots s'écrivent de telle ou telle façon. Quand on leur recommande, dans toutes les autres parties de l'enseignement, de s'appliquer à faire comprendre, avant de faire apprendre, et de donner autant que possible la vraie raison des choses, on ne voit pas pourquoi l'orthographe échapperait à cette règle, ni pourquoi ils seraient obligés de dire à leurs élèves : « Tel mot s'écrit de telle façon; elle vous paraît irrégulière, c'est vrai; mais

il doit s'écrire comme cela; c'est tout ce que je puis vous en dire ». Ils n'auront que l'embarras du choix pour glaner dans la grammaire de M. Clédat une foule d'explications qui ne peuvent manquer d'intéresser leurs élèves.

Pourquoi écrivons-nous *faon*, *taon*, *paon*, *août*, alors que nous prononçons *fan*, *tan*, *pan*, *oût?* C'est qu'autrefois on prononçait *fa-on*, *ta-on*, *pa-on*, *a-oût*, et naturellement on écrivait ce qu'on prononçait; aujourd'hui, nous prononçons autrement et nous continuons d'écrire comme autrefois : la prononciation a changé, mais l'écriture est restée la même.

On prononçait autrefois et l'on écrivait *cors*, *doit*, *vint*, etc.; des savants sont venus qui, sans que la prononciation eût changé, ont écrit *corps*, *doigt*, *vingt*, etc., sous prétexte que ces mots français viennent des mots latins *corpus*, *digitus*, *viginti*, etc. [1].

Notre *x* final valant *s* ne dérive pas de l'*x* du latin, comme on pourrait le croire, mais se rattache à un signe abréviatif qui ressemblait à *x* et qui valait *u* + *s*. On écrivait *chevaus* ou, avec ce signe abréviatif, *chevax;* puis, par une confusion grossière, on en est arrivé à écrire *chevaux*. En outre, on a eu l'idée de remplacer *s* par *x* à la fin des mots qui avaient *x* en latin: c'est ainsi que le nom de nombre *sex* avait produit régulièrement un mot français qu'on prononçait et qu'on écrivait *sis :* ce mot a été défiguré et transformé en *six*, comme si l'on prononçait *siks;* et il a déteint sur *dis* (latin *decem*), qu'on écrit aujourd'hui *dix*, quoiqu'on prononce *dis* et qu'il ait formé *disaine*, etc.

Pourquoi une *h* à *huit*, *huile*, *huître*, *huis*, où elle ne correspond pas à une *h* latine, puisque les mots latins sont *octo*, *olea*, *ostrea*, *ostium?* L'*h* s'explique ici par la double valeur de la lettre *u* dans l'ancienne écriture: il était impossible de savoir *a priori* si un mot écrit *uit* devait se lire *vit* ou *uit*, si un mot écrit *uile* devait se lire *vile* ou *uile*. On eut alors l'idée d'indiquer par une *h* que la lettre *u* était une voyelle et non une consonne, l'*h* ne se plaçant en français que devant les voyelles. Mais aujourd'hui que des signes spéciaux sont attribués à la voyelle *u* et à la consonne *v*, il n'y aurait plus de confusion possible si l'*h* disparaissait de ces mots.

---

1. Cette graphie n'apprend rien à ceux qui ne savent pas le latin, et elle n'éclaire guère plus ceux qui ont fait des études philologiques, attendu qu'ils reconnaîtraient fort bien *digitum* dans *doit*, débarrassé de ce *g* parasite qui n'a jamais été français, comme ils rattachent *trente* à *triginta*, bien qu'on n'orne pas ce mot du même *g* que *vingt*. Et si l'on objectait qu'en introduisant un *p* dans *corps*, on le rapproche des mots savants de la même famille, *corporel*, *corpuscule*, etc., on pourrait répondre qu'en même temps on l'éloigne de ses dérivés directs, *corset*, *corser*, *corsage*, etc. Il y a plus : on a écrit *poids* avec un *d*, parce qu'on a cru faussement qu'il venait de *pondus; legs* avec un *g* (au lieu de *lais*, qui est l'ancienne orthographe), comme s'il venait de *léguer*, tandis qu'il vient de *laisser*, etc., etc. Ici le souci de l'étymologie non seulement n'éclaire rien, mais il donne une idée fausse.

Pourquoi dit-on le *un*, le *huit*, le *onze*, sans élision? Pourquoi *trente et un*, quand on dit *trente-deux*, *trente-trois*, etc.? A tout cela il y a des raisons, que donne M. Clédat, et qu'aucun de ceux qui enseignent aujourd'hui ne devrait ignorer.

La seconde partie du livre est consacrée aux flexions et à la syntaxe. Beaucoup de questions importantes y sont reprises à nouveau et traitées d'une façon non moins originale. On y voit comment il était naturel que *le*, *la*, *les* fussent à la fois des articles et des pronoms personnels, d'où vient la forme *bachelier* ÈS *lettres*, quelle est la vraie fonction de l'article, pourquoi l'on dit *un morceau* DE *pain*, *un verre* DE *vin* et DU *vin blanc*, *je ne bois que* DE *bon vin*, *les truffes* DU *Périgord* et *le cidre* DE *Normandie;* pourquoi les botanistes seuls disent *des ails*, etc.; pourquoi il serait naturel de faire du masculin le nom de toutes les consonnes, etc., etc. Que de remarques intéressantes sur l'accord de l'adjectif se rapportant à plusieurs noms, sur l'emploi des noms de nombre cardinaux à la place des adjectifs ordinaux, sur la suppression des adjectifs possessifs devant les noms des parties du corps (*lever* LA *tête*, à côté de *lever* SON *chapeau*), sur les conjugaisons vivantes et les conjugaisons mortes, sur la double valeur du conditionnel, sur la règle de l'emploi des temps du subjonctif (c'est en raison des valeurs particulières de chaque temps du subjonctif que nous employons l'un plutôt que l'autre, et non d'après le temps du verbe principal, comme les règles actuelles le laissent croire; le temps du verbe principal ne commande pas plus celui du subjonctif que celui de l'indicatif), sur le passé composé (indéfini), qui tend à remplacer le passé simple (défini), « sauf dans le langage des personnes du Midi, qui subissent l'influence des patois méridionaux où le passé s'est mieux conservé, » sur l'accord du participe présent et du participe passé, etc.! Chemin faisant, la futilité de certaines distinctions est scientifiquement établie, les règles arbitraires et les exceptions factices sont victorieusement combattues.

En résumé, M. Clédat, sans aucun appareil d'érudition et sans que la connaissance du latin soit indispensable à son lecteur, a su condenser en 234 pages tout ce qui, dans les découvertes de la philologie moderne et dans les récents travaux sur l'histoire de notre langue, était accessible à l'enseignement de nos écoles. Sa grammaire mérite d'être recommandée aux maîtres et aux maîtresses, qui la liront avec intérêt et profit.

Ajoutons qu'elle est précédée d'une préface de seize pages de M. Gaston Paris, dans laquelle ils trouveront, sur la définition et le véritable objet de la grammaire, des aperçus vraiment nouveaux, avec un examen de la question de l'orthographe qui est peut-être ce qui a été écrit de plus sage et de plus pratique sur la matière. « Je ne saurais trop, dit le savant philologue, recommander la lecture de cette grammaire... La façon dont les lois de la flexion sont exposées est aussi claire que simple, et il semble qu'on pourrait d'ores et déjà l'intro-

duire dans l'enseignement, qu'elles allégeraient sensiblement. Les observations sur la syntaxe sont remplies de vues ingénieuses et de judicieuses explications, etc. » En terminant, il souhaite de tout cœur à l'intelligente tentative de M. Clédat le succès qu'elle mérite, et il désire vivement qu'elle marque une *ère nouvelle* dans l'enseignement de la langue française. I. CARRÉ.

PREMIÈRES NOTIONS DE SCIENCES, avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène; cours élémentaire, par M. *O. Pavette;* Paris, E. Belin, 1894. — Ceci est un livre bien petit, mais plus utile qu'il n'est gros, car il s'adresse à tous les enfants de sept à dix ans, ce qui représente un grand nombre de lecteurs. La difficulté n'était pas des moindres à le faire. Le programme officiel est très laconique, et guide peu l'auteur : « L'homme, les animaux, les végétaux, les minéraux. Observations d'objets et de phénomènes usuels avec des explications simples. » Choisir d'abord ce qu'il est utile et possible de faire comprendre à un enfant de neuf ans; ensuite, sans appareils, avec un vocabulaire restreint et en évitant les termes scientifiques, mettre les faits en évidence, dans leur vrai jour, et les appliquer en sorte qu'il reste dans la jeune tête une notion claire et une idée juste, il y a là un problème digne des plus habiles. Quelques maîtres éminents, Paul Bert lui-même, ont donné leurs solutions. Elles sont très diverses, et, pour cette fois enfin, les livres qui développent le même programme ne se ressemblent pas trop; ils se ressemblent même fort peu.

M. Pavette, inspecteur primaire, a publié, il y a deux ans, pour le cours moyen et pour le cours supérieur, un *Manuel de Sciences* qui a un caractère bien personnel. Son originalité vient surtout du développement qui est donné dans tout le cours de l'ouvrage aux applications à l'agriculture et à l'hygiène. Tous les chapitres sont divisés de la manière suivante : 1° notions scientifiques; 2° applications à l'agriculture; 3° applications à l'hygiène. Ces deux dernières parties abondent en conseils pratiques et en recommandations utiles, à la portée des enfants; elles fournissent, par exemple, mainte occasion de faire ressortir les avantages de la vie à la campagne et de combattre de mauvaises habitudes ou des préjugés trop répandus. Cette heureuse innovation a certainement contribué à l'accueil favorable, au véritable succès que l'ouvrage a obtenu.

En faisant paraître maintenant les *Premières Notions*, pour le cours élémentaire, M. Pavette a conservé à ce nouveau manuel le caractère de son aîné et le plan qui lui avait si bien réussi. Mais la forme des leçons de choses a été adoptée pour la rédaction, comme plus propre que l'exposé dogmatique à retenir l'attention des enfants; et la substance a été réduite à ce que peut assimiler leur jeune intelligence.

Choix difficile, quand l'enseignement est si nouveau, que de discerner ce qui peut être gardé et ce qui ne peut pas l'être dans cette transposition du cours moyen au cours élémentaire. On peut regretter

bien des sacrifices qui ont été faits ici dans les chapitres relatifs à l'homme. Deux exemples seulement entre beaucoup. Pourquoi supprimer entièrement la description de l'œil? ne peut-on rien dire de l'iris qui lui donne sa couleur et de la pupille, cette fenêtre qui s'agrandit quand la lumière diminue, et qui se rétrécit dès que l'éclairement augmente? A propos de la circulation, pourquoi ne pas parler des battements du cœur et du pouls? etc., etc. Cela, certes, est aussi intéressant et aussi facile à comprendre ou à observer, à expérimenter même, que la pression atmosphérique. La connaissance de l'organisme humain n'est-elle pas la plus nécessaire de toutes pour l'hygiène? En étendant l'horizon, il me semble désirable que l'éducateur fasse comprendre et sentir le plus tôt possible aux enfants l'harmonie, la dignité, la noblesse du corps humain, et qu'il leur inspire un idéal de santé, de propreté et de bonne tenue qui devra s'élever avec l'âge.

En rédigeant les deux manuels sur le même plan, M. Pavette a recherché un avantage qui sera apprécié surtout dans l'école à une seule classe. Le maître peut réunir le cours élémentaire et le cours moyen pour la leçon de sciences, puisqu'au commencement se placera naturellement ce qui est commun aux deux cours, exposé et expériences; dès qu'on arrivera aux développements réservés aux grands, les petits se sépareront et recevront un travail à faire.

Parmi les mérites du livre, je veux en signaler encore un. Tout chapitre se termine par un résumé où chaque paragraphe, sous son numéro, est représenté par une formule très courte, facile à retenir. Ainsi l'élève, après avoir retrouvé dans le texte l'impression de la leçon orale, en aura la substance condensée dans le résumé qu'il devra réciter.

Dans tout cela on sent la main d'un véritable ouvrier qui connaît bien les exigences et les ressources de son art. Le livre de M. Pavette est comme un instrument bien combiné en vue de relier le mieux possible l'effort de l'élève à celui du maître et d'augmenter ainsi l'effet utile produit par leur travail commun. C'est bien la fonction du manuel dans la classe. F.

Manuel des déposants aux caisses d'épargne, par *Léopold Arnaud*. Paris, Lahure, in-12, 1894. — Les idées d'épargne et d'assurances, qui ont fait tant de progrès depuis vingt-cinq ans, en feront sans doute de plus en plus, dans une démocratie qui aspire à posséder toujours plus d'instruction et plus de liberté. Nous accueillons avec un vif plaisir toutes les publications qui ont pour objet de répandre le goût et la pratique de l'épargne. Le *Manuel des déposants aux caisses d'épargne*, de M. Léopold Arnaud, n'est pas à vrai dire un livre de propagande, mais c'est un guide sûr pour toutes les opérations relatives aux caisses d'épargne; il indique ce que l'on a à faire dans tous les cas plus ou moins difficiles qui peuvent se présenter, qu'il s'agisse des femmes,

des enfants, des transferts, des livrets perdus, des absents, des militaires, de la cession des livrets ou des oppositions. Toute la législation y est expliquée et commentée très clairement et brièvement. C'est plutôt le manuel des comptables et des caissiers que celui des déposants eux-mêmes. Ce manuel nous manquait, et il serait bien à sa place, pour être consulté en toute occasion, dans les écoles, dans les mairies et dans les établissements d'épargne populaires. H. D.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant le mois de décembre 1894.

Lectures françaises illustrées de l'école, par *Fr. Bataille*. Classes enfantines et cours préparatoire. Cours élémentaire. Cours moyen. Cour supérieur. Paris, Lemerre, 4 vol. in-12.

L'enseignement de la réduction à l'école primaire, par *D. Caulle*, 2e édition. Rouen, Langlois, in-8°.

De l'histoire considérée comme science, par *P. Lecomte*. Paris, Hachette, 1894, in-8°.

L'art au moyen âge, par *G. Cougny*. Paris, Didot, 1894, in-8°.

Organisation de l'enseignement secondaire dans le royaume des Pays-Bas, par *J. de Loos*. Leuwarden, 1894, in-8°.

Précis de la science de l'histoire, par *Droysen*. Traduit de l'allemand par *P.-A. Dormoy*. Paris, Leroux, 1892, in-8°.

Philosophie morale et politique, par *J.-E. Alaux*. Paris, Alcan, 1893, in-8°.

La conversion du comte d'Antraigues, par *Edme Champion*. Paris, 1894, in-8°.

Cours de travail manuel pour les écoles. 1re partie. Le modelage, par *C. Depoully*. Paris, Hachette, 1894, in-8°.

Quinze chants pour les enfants, par *Mmes Brés* et *Collin*. Paris, Hachette, 1894, in-8°.

Proceedings of the international Congress of education of the World's Columbian Exposition. Chicago, July 25-28th, 1893. New-York, 1894, in-8°.

Recueil des lois et règlements relatifs aux fonctionnaires des lycées et collèges. Paris, Imprimerie Nationale, 1894, in-8°.

Fragments et correspondance, par *M. Viguier*. Paris, Hachette, 1875, in-8°.

L'Université et Madame de Maintenon, par *C. Sée*. Paris, Cerf, 1894, in-12.

Notions de physique à l'usage des écoles primaires supérieures, par *Gripon*. Paris, Belin frères, in-12.

Éléments de chimie à l'usage des écoles primaires supérieures, par *P. Lujol*. Ibidem, in-12.

Histoire de France, par *D. Blanchet*. Cours moyen (deuxième année d'enseignement. Préparation au certificat d'études primaires). Ibidem, in-12.

Cours de géométrie à l'usage des élèves de l'enseigement primaire supérieur, par *H. Andoyer*. Ibidem, in-12.

Pour nos fils. Lectures expliquées, par *Ch. Lebaigue*. Cours élémentaire, cours moyen, cours supérieur. Ibidem, 3 vol. in-12.

Premières notions de sciences avec leurs applications à l'agriculture et à l'hygiène, par *O. Pavette*, 2e édition. Ibidem, in-12.

Sommaires de leçons de morale à l'école primaire, par *Curé* et *Houzelle*. Cours moyen et supérieur, 2e édition. Ibidem, in-12.

Herbart, principales œuvres pédagogiques, traduites et fondues en un seul

volume par *A. Pinloche.* Lille, au siège des Facultés; Paris, Alcan, 1894, grand in-8°.

Exercices sur l'abrégé de grammaire grecque, par *Petitjean* et *Glachant*. Paris, Hachette, in-12.

Pour nos chers enfants. Poésies de l'école et du foyer, par *Oct. Aubert*. Paris, Nathan, in-12.

Lexicologie élémentaire à l'usage des écoles primaires supérieures, par *Pessonneaux* et *Postel*. Ibidem, in-12.

Contes et historiettes morales, par *Pierre, Minet* et *Aline Martin*. 3e degré (élémentaire et moyen). Ibidem, in-12.

L'éducation physique de la jeunesse, par le Dr *A. Mosso*. Paris, Alcan, in-12.

Jeux et occupations pour les petits, par *Suzanne Brés*. Paris, Nathan, 1894, in-8°.

La morale à l'école. 865 maximes et pensées avec commentaire, par *Beck* et *Brœunig*. Paris, Lacène et Oudin, in-12.

La mère Angélique, abbesse de Port-Royal, d'après sa correspondance, par *Guillaume Dall*. Paris, Didier-Perrin, in-12.

Curiosités bibliographiques, par *Ludovic Lalanne* (Bibliothèque de poche). Paris Delahays, 1858, in-12.

Œuvres philosophiques de Vanini, traduites par *X. Rousselot*. Paris, Delahays, 1856, in-12.

Recherches historiques sur le collège des Quatre-Nations, par *Alf. Franklin*. Paris, Aubry, 1862, in-12.,

Un publiciste du XVIe siècle. Juste Lipse, par *Em. Amiel*. Paris, Lemerre, 1884, in-12.

L'instruction républicaine, par *Amédée Guillemin*. Paris, 1872, in-12.

Die Indices librorum prohibitorum *des XVIe Jahrhunderts gesammelt und herausgegeben von H. Reusch*. Tübingen, 1886, in-8°.

Lilii Gregorii Gyraldi Ferrariensis Dialogi duo de poetis nostrorum temporum. Florentiæ, 1551, in-12.

Grotii et aliorum dissertationes de studiis instituendis. Amstelodami, apud Ludov. Elzevirum, 1645, in-16.

Histoire du gymnase protestant de Strasbourg pendant la Révolution (1789-1804), par *R. Reuss*. Paris, Fischbacher, in-8°.

George Buchanan humanist and reformer, a biography, by *P. Hume Brown*. Edimbourg, D. Douglas, 1890, in-8°.

Le Musée a reçu en outre les premiers numéros de la *Revue suisse de l'enseignement professionnel*, publiée par le Musée industriel cantonal de Fribourg. Cette nouvelle revue, qui contribuera sans doute dans une large mesure aux progrès d'un enseignement encore à ses débuts, promet d'être fort intéressante. Nous adressons tous nos remerciements au directeur, M. Genoud, qui a bien voulu en assurer le service régulier au Musée pédagogique.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

Conseil supérieur de l'Instruction publique (Session de décembre 1894). — La session du Conseil supérieur de l'instruction publique qui s'est terminée le 28 décembre dernier a été consacrée à l'examen des projets suivants relatifs à l'enseignement primaire :

I. Projet de décret portant règlement d'administration publique sur les règles et conditions d'avancement des instituteurs et institutrices primaires publics, non prévues à l'article 24 de la loi du 19 juillet 1889, modifié par la loi du 25 juillet 1893.

II. Projet de décret et d'arrêté relatif aux conditions d'organisation des cours et conférences pour les adultes.

III. Projet de décret portant règlement d'administration publique sur diverses questions relatives à des catégories du personnel des écoles normales primaires du département de la Seine.

IV. Projet d'arrêté modifiant les articles 118 et 170 de l'arrêté du 18 janvier 1887 relatifs à l'examen du certificat d'aptitude au professorat dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures et aux concours d'admission dans les écoles de Fontenay et de Saint-Cloud.

Les épreuves de langues vivantes pourront porter à l'avenir sur l'une des cinq langues vivantes : allemand, anglais, italien, espagnol, arabe. La composition de sciences physiques et naturelles comprendra une question de physique, une question de chimie et une question de sciences naturelles.

V. Projet d'arrêté relatif aux programmes d'études des écoles primaires supérieures et cours complémentaires de la ville de Paris.

VI. Projet d'arrêté relatif aux programmes d'études des cours complémentaires.

Cet arrêté contient une disposition aux termes de laquelle des élèves qui auront suivi un cours complémentaire pourront à la fin de l'année scolaire demander à subir sur les matières enseignées dans ce cours un examen qui se passera dans les mêmes formes que l'examen pour le certificat d'études primaires élémentaires. Mention des notes obtenues par les élèves qui satisferont à ces épreuves sera faite sur le certificat d'études primaires élémentaires, sous la rubrique : *Mention d'études primaires complémentaires*.

VII. Projet d'arrêté modifiant l'article 5, § 2, de l'arrêté du 18 janvier 1894, relatif à l'obtention des bourses dans les écoles nationales professionnelle.

VIII. Projet d'arrêté relatif à la durée des congés attribués aux instituteurs suppléants.

Ces instituteurs auront droit chaque année à *un mois* de congé.

Il a été donné lecture au Conseil de la réponse à deux vœux : l'un relatif à la revision des programmes de l'enseignement primaire; l'autre ayant trait à la tenue par des institutrices des écoles de garçons.

PROPOSITION DE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT PUBLIC. — Dans la séance de la Chambre du 10 décembre 1894, M. Malzac, député, a présenté la proposition de loi dont nous reproduisons le texte ci-après :

ARTICLE PREMIER. — L'établissement d'une caisse des écoles est obligatoire pour toutes les communes.

ART. 2. — Les communes sont tenues de verser annuellement à cette caisse la somme nécessaire pour remettre gratuitement les livres et fournitures scolaires à tous les élèves des écoles primaires publiques dont les parents paient moins de cinquante francs en contributions directes de toute nature.

ART. 3. — Pour faire face à cette dépense, les communes sont autorisées à s'imposer de quatre centimes au principal desdites contributions directes.

ART. 4. — Dans tous les examens publics, les élèves ayant fait au moins leurs deux dernières années d'études dans les écoles, collèges ou lycées, dépendant de l'enseignement public, bénéficieront d'un nombre de points égal au tiers du minimum requis pour l'admission.

ART. 5. — Dans tous les concours publics pour l'obtention d'un grade ou d'un emploi, ces mêmes élèves concourront seuls pour la moitié des places et concurremment avec tous autres candidats pour la seconde moitié.

ART. 6. — Sera puni d'une amende de 100 à 1,000 francs avec privation des droits civiques et politiques en cas de récidive, quiconque aura, par promesses, dons, menaces, offre ou privation d'emploi ou de clientèle, tenté de détourner un père de famille d'envoyer son enfant dans un établissement d'enseignement public, ou l'aura contraint de l'en retirer.

ART. 7. — Le produit de ces amendes sera versé dans la caisse des écoles de la commune du domicile de l'élève.

ART. 8. — Un règlement d'administration publique sera rendu pour l'application de la présente loi, dans les six mois de sa promulgation.

PRIX SPÉCIAUX POUR L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE EN 1894. — Sur les propositions de la commission instituée au ministère de l'instruction publique, les récompenses suivantes ont été accordées à des instituteurs ou institutrices pour l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires publiques, savoir :

65 prix d'une valeur de 100 à 300 francs;
101 médailles décernées par M. le ministre de l'agriculture;
51 mentions honorables.

Il a été accordé, en outre, deux rappels de prix.

SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LE DÉPARTEMENT DU NORD. — Dans son rapport annuel, M. l'inspecteur d'académie apprécie cette situation en ces termes :

« ... Pour finir, il me reste à attester la bonne marche du service et le bon esprit de nos maîtres; ce sont deux faits corrélatifs, l'un étant la naturelle conséquence de l'autre. Pas ou peu d'affaires, presque point de mesures coercitives, de la discipline et de l'ordre, beaucoup de travail et de dévouement, de la sagesse dans la conduite privée et publique, des résultats professionnels de plus en plus honorables : voilà le tableau sincère de notre enseignement primaire pendant l'année qui vient de s'écouler. On me dira peut-être que ce tableau ne diffère pas sensiblement de celui des années précédentes. Cela tient à des sources profondes. L'âme de nos maîtres est imprégnée du sentiment du devoir : ils ont, en outre, le respect de l'autorité et de la loi. Le devoir les élève à la noblesse de la vie, qui est de bien faire; le respect les préserve des égarements de l'imagination et de la volonté. Voilà les causes fondamentales de la situation florissante de l'instruction primaire dans le département du Nord. »

RÉCOMPENSES DÉCERNÉES AUX INSTITUTEURS PAR LA CAISSE D'ÉPARGNE DE BEAUNE. — Les administrateurs de la caisse d'épargne de Beaune distribuent chaque année des récompenses aux instituteurs qui ont le plus contribué au développement de l'épargne dans leur école.

Cette distribution, qui comprenait vingt-cinq récompenses, a eu lieu le 25 octobre dernier, à l'issue de la conférence pédagogique, sous la présidence de M. Nancey, sous-préfet, qui, dans une excellente allocution, a préconisé les avantages de l'épargne scolaire.

INAUGURATION DE L'ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE D'AIGUILLON (LOT-ET-GARONNE). — Le 14 octobre dernier a eu lieu, sous la présidence de M. l'inspecteur d'académie, l'inauguration de l'école primaire supérieure de garçons d'Aiguillon.

Plusieurs discours ont été prononcés par M. le maire d'Aiguillon, M. Dessez, inspecteur d'académie, et M. Dauzon, député d'Agen.

CRÉATION D'UNE CLASSE MÉNAGÈRE A BORDEAUX. — Sur la proposition de M. Sendrès, inspecteur primaire, il va être établi une *classe ménagère* dans l'une des écoles publiques de Bordeaux. Déjà des cours de repassage, de coupe et de couture ont été annexés aux écoles de filles de cette ville.

EXPOSITION DE LA SOCIÉTÉ PHILOMATHIQUE DE BORDEAUX. — La Société philomathique de Bordeaux ouvrira, le 1er mai 1895, sa treizième exposition; elle désire y donner une large place aux choses de l'enseignement à tous ses degrés et sous toutes ses formes. La Société recevra avec plaisir les graphiques, plans, cartes, photographies, brochures, ouvrages et travaux d'élèves, instruments et appareils, que les instituteurs et professeurs consentiraient à exposer individuellement ou par groupes; elle se chargera des frais d'installation pour ce qui concerne l'enseignement public.

Exposition nationale d'Angers (1895). — Une exposition nationale scolaire (enseignements primaire, secondaire et supérieur) s'ouvrira à Angers le 12 mai 1895.

Les membres de l'enseignement public n'auront aucun loyer à payer pour la place qu'ils occuperont. Les frais de port (aller et retour) et ceux d'installation seront à la charge de la ville d'Angers.

Les membres de l'enseignement qui désirent participer à cette exposition sont priés de faire connaître leur intention ,autant que possible avant le 1er février 1895, à l'inspecteur d'académie de Maine-et-Loire, président de la commission technique du premier groupe de l'Exposition, et d'indiquer approximativement la surface, soit horizontale, soit verticale, dont ils auraient besoin. Le règlement de l'Exposition leur sera adressé dans un bref délai.

Revue des Bulletins départementaux.

Conférences populaires et cours d'adultes. — M. l'inspecteur d'académie des Vosges adresse aux instituteurs les recommandations qui suivent au sujet des conférences populaires et des cours d'adultes :

« Les conditions de la vie actuelle exigent que les ouvriers eux-mêmes possèdent certaines connaissances, ou au moins l'habitude de réfléchir, de se rendre compte ; que le public soit tenu au courant d'une foule de questions concernant l'existence matérielle, l'hygiène, et même la pratique des professions manuelles. D'autre part, le pays et la société n'ont jamais eu besoin plus qu'aujourd'hui de bons citoyens et d'honnêtes gens. Si donc il n'est pas interdit, pour mieux assurer le succès des conférences, de chercher parfois à distraire les auditeurs, on s'y proposera avant tout de répandre les notions pratiques, d'éclairer l'opinion et de relever le niveau de la moralité publique. Tous les sujets d'ailleurs comportent des conclusions ou au moins des considérations morales qu'il convient d'indiquer, ne fût-ce qu'en quelques mots précis. Et il n'y a pas à craindre que les développements de ce genre soient moins goûtés du public. Il suffit, et la tâche n'est pas sans difficultés, de graver profondément, dans l'âme de ceux dont on a l'éducation à faire ou à refaire, quelques principes supérieurs de conduite, quelques idées directrices, qu'on ne doit cesser d'affirmer et de répéter. Le rôle de notre conférencier sera donc, d'un côté, de faire naître chez ceux qui l'écoutent l'idée et l'amour du progrès, et la conviction que chacun peut le réaliser, dans sa modeste sphère d'action, avec un peu de persévérance et de méthode ; de l'autre, de leur faire aimer et honorer le travail ; de leur apprendre à compter, pour améliorer leur sort, sur eux-mêmes, sur leur initiative et leur énergie propres, plus que sur le secours de l'État ; de les convaincre que s'il y a dans la société des injustices qu'il est permis de chercher à diminuer, il est impossible que l'égalité des conditions, rêvée ou promise par quelques-uns, se réalise jamais ; de leur inspirer

le dévouement à la patrie; de fortifier en eux la notion du devoir et de la responsabilité personnelle, et les sentiments de solidarité humaine, la charité, la pitié.

Il est inutile de donner à ces conférences un long développement : on peut dire en quinze ou en vingt minutes l'essentiel sur la plupart des questions qu'elles comportent. La leçon sera même d'autant mieux comprise et retenue qu'elle aura été plus courte, plus claire, plus précise. Aux États-Unis, le conférencier fait ordinairement distribuer d'avance des feuilles indiquant son plan et sa conclusion. Il importe en effet que le public suive sans peine l'enchaînement des idées; il prendra ainsi de bonnes habitudes d'esprit, tout en s'assimilant mieux l'enseignement qu'on se propose de lui donner.

On procédera donc avec beaucoup de clarté et de simplicité : on indiquera d'abord le sujet choisi et son intérêt particulier, puis on exposera les trois ou quatre points du développement, en ayant soin d'annoncer chacun d'eux, et de le résumer brièvement avant de passer au suivant; enfin, on formulera avec toute la netteté possible le résumé général et la conclusion. Pour faire saisir la liaison des idées, on emploiera utilement la forme interrogative, qui tient mieux en éveil l'attention et la réflexion. La composition de ces causeries sera en somme analogue à celle des leçons de l'école primaire.

Elles seront faites sur le même ton et avec le même langage simple et familier. Pour intéresser, il est nécessaire d'être d'abord parfaitement compris. Or, le texte des conférences imprimées, si clair qu'il soit, ne l'est pas encore suffisamment, paraît-il, pour un auditoire rural. Enfin il faut parler plutôt que de lire.

Ces réunions durent en certains endroits plusieurs heures. C'est beaucoup trop pour ceux qui y assistent et surtout pour ceux qui en font les frais. C'est assez d'une heure. Le programme comprendra, avec la conférence, quelques exercices récréatifs et moraux, par exemple une lecture, accompagnée parfois d'un petit commentaire, une expérience d'agriculture, quelques projections; les élèves de l'école peuvent réciter un morceau intéressant appris en classe, exécuter un chant, etc.

Ainsi organisées, ces petites fêtes instructives et morales n'exigeront pas un travail de préparation bien considérable, et il est encore possible de l'alléger. On a tenté, sur deux ou trois points du département, un essai qui mérite d'être recommandé : quelques instituteurs voisins se sont entendus pour préparer, chacun de son côté, des conférences différentes qu'ils se sont ensuite prêtées mutuellement, ou qu'ils ont même été faire tour à tour les uns chez les autres.

J'ajoute qu'une foule de questions d'agriculture, d'économie domestique, d'hygiène, de morale, etc., peuvent être, sans inconvénient, traitées plusieurs années de suite, avec la même conférence, surtout si l'on peut citer, au début, quelque nouveau motif justifiant le choix du sujet, ou ajouter une anecdote, un développement nouveau.

L'instituteur est tout désigné pour travailler ainsi, en dehors même de son service officiel, à l'éducation populaire. Mais nous ne devons pas nous lasser de répéter que c'est là une œuvre exigeant le concours effectif de tous ceux qui sont, à un titre quelconque, en situation d'y collaborer. Dans combien de localités ne trouverait-on pas quelques personnes capables de faire une causerie ou au moins une lecture intéressante et profitable? Le médecin pourrait donner d'utiles conseils et que l'on viendrait écouter avec plaisir. Il y a là tout un ensemble d'habitudes nouvelles à créer dans notre pays.

Ces conférences rendront assurément de grands services, mais on doit en attendre plus encore des cours d'adultes. La vérité est que les instituteurs et les institutrices obtiennent d'excellents résultats, même pour l'éducation morale de leurs élèves, contrairement à une opinion trop répandue. Mais si les enfants, quittant l'école à douze ou à treize ans, perdent l'habitude de l'étude et de la réflexion, s'ils sont, comme il arrive si souvent, abandonnés à eux-mêmes, aux entraînements de l'âge et aux exemples de la rue, est-il surprenant qu'ils ne conservent, au bout de quelques années, des leçons de leurs maîtres que des souvenirs fugitifs? Ce sont ces habitudes intellectuelles et morales, prises à l'école, qu'il importe de maintenir et de fortifier, dans des cours réservés aux jeunes gens de treize à vingt ans, et dont l'organisation et le programme peuvent varier selon les besoins locaux.

On peut dire cependant que ces cours ne réussiront qu'à une condition, c'est qu'ils seront d'une utilité immédiate. Mais ils peuvent être à la fois éducatifs et pratiques : et c'est là le double caractère qu'on s'efforcera de donner à tous les exercices qui y seront faits. Le calcul écrit et mental portera par exemple sur des questions usuelles d'économie domestique et rurale, qui seront présentées de façon à provoquer des comparaisons instructives, l'idée et le désir du progrès, la réflexion, l'ordre, l'épargne. Une place importante sera faite aux leçons de sciences et d'agriculture, accompagnées d'expériences, à l'hygiène, à la comptabilité élémentaire, au dessin, etc. Les exercices d'orthographe seront simplifiés; on fera surtout des dictées orales tirées d'un passage lu antérieurement en classe, ou préparé à la maison. On écrira des lettres d'affaires, des contrats sous forme de sous-seing privé.

On ne s'occupera pas moins de l'éducation morale et civique : on lira et on expliquera en classe quelques morceaux courts, mais bien choisis : on fera le compte-rendu d'une lecture préparée au dehors; on répétera quelques-uns des chants appris autrefois à l'école, surtout ceux qui sont destinés à être chantés en commun; on interprétera, à l'aide d'exemples et d'applications pratiques, quelque belle maxime morale dont l'explication aura été proposée à la séance précédente.

Les élèves auraient ainsi à faire, en dehors des classes, quelques recherches intéressantes et faciles qui pourraient leur donner le goût de la réflexion et du travail personnel, ou au moins le moyen d'occu-

per d'une façon intelligente les longues soirées d'hiver. Il ne serait pas nécessaire, dans ces conditions, que le cours eût une durée de plus d'une heure, ni qu'il eût lieu plus de deux fois par semaine.

Mais cette organisation réclamerait un instrument de travail qui fait défaut, un livre de classe à l'usage des adultes et renfermant une variété suffisante d'exercices, qui seraient distribués d'après un plan méthodique d'éducation pratique, intellectuelle et morale. L'éditeur qui entreprendrait cette publication, mais composée avec tout le soin nécessaire, ferait certainement une bonne affaire, en même temps qu'il rendrait un très grand service à la cause de l'éducation nationale.

Il est à craindre que ces diverses institutions d'enseignement populaire n'acquièrent pas, en France, avant longtemps, le développement et la force dont elles jouissent chez la plupart des peuples étrangers. L'État peut sans doute contribuer dans une large mesure à leur prospérité. Mais elles ne s'acclimateront vraiment dans notre pays, et n'y produiront les fruits désirables, qu'avec le secours de l'initiative privée. Aussi bien l'éducation populaire est une œuvre de solidarité, et les classes supérieures de la société, qui chez nous sont élevées et vivent peut-être trop dans l'ignorance du peuple, dans une indifférence excessive à son égard, n'ont plus le droit de s'en désintéresser. Il serait à souhaiter qu'on pût organiser, partout où les ressources locales le permettent, une société d'éducation, ou même tout simplement de lecture pour commencer; des sociétés de gymnastique, de tir, de musique. Un comité de patronage de l'enfance rendrait les plus grands services, et, en particulier, comme le disait la Ligue de l'enseignement dans un manifeste récent, celui de supprimer l'isolement, et avec lui les erreurs de direction qu'il permet et les amertumes qu'il laisse se développer. Pourquoi n'arriverions-nous pas à faire ce qui se fait couramment en Allemagne, en Angleterre, en Suisse et aux États-Unis?

(Bulletin des Vosges.)

UN MOYEN D'OCCUPER UTILEMENT LES PETITS ENFANTS DANS LES ÉCOLES A CLASSE UNIQUE. — Les maîtres et maîtresses savent tous, par expérience, combien, dans les écoles à classe unique, il est difficile d'occuper constamment les enfants de cinq à six ans dans les premiers mois de leur admission à l'école primaire.

Ces petits élèves, après avoir reçu en groupe, du maître ou d'un moniteur, une leçon durant quelques minutes, sont renvoyés à leur place et abandonnés forcément pour un temps plus ou moins long par l'instituteur rappelé auprès des autres cours.

Que vont-ils devenir, alors qu'ils ne savent même pas tenir le crayon, qu'ils ignorent ou n'ont pas compris comment ils doivent se servir de l'ardoise ou du cahier dont ils sont pourvus?

Comment parviendront-ils à tracer les éléments des lettres, les chiffres et dessins constituant leur programme d'exercices écrits, et

qu'ils doivent recommencer cent fois afin d'acquérir la dextérité nécessaire pour mener de front l'écriture et la lecture?

Un moniteur passant dans leurs bancs les occupera bien quelques instants, l'un après l'autre, mais ensuite?

Après quelques essais infructueux, ils sortiront bientôt de l'espèce de contrainte que leur impose la discipline de l'école et deviendront une cause de trouble, de désordre ou tout au moins de gêne pour le maître, qui se verra obligé de les rappeler fréquemment au travail et au silence.

Il est à craindre que l'école ne leur semble guère attrayante.

Un moyen d'obvier à ces inconvénients sera de placer un de ces débutants auprès d'un de leurs condisciples des cours moyen et supérieur: un frère, une sœur, qui leur servira de répétiteur.

Ces moniteurs d'un nouveau genre pourront encore être choisis parmi les élèves les plus avancés.

Quelques minutes seront consacrées, à l'ouverture de chaque classe, à tracer et à expliquer à haute voix le travail des petits enfants, celui du matin comme celui du soir, et à mettre ainsi les répétiteurs à la hauteur de leur tâche. Ainsi, bien préparés, il leur suffira de quelques secondes pour rappeler les instructions du maître, donner les indications nécessaires, et d'un coup d'œil jeté de temps en temps sur l'ardoise ou le cahier de leur pupille pour le tenir constamment en éveil et à la besogne, en attendant évidemment le moment venu de réunir le groupe pour une nouvelle leçon.

Il s'établira naturellement entre les élèves, comme entre les moniteurs, un courant d'émulation, profitable aux progrès des uns et des autres; car si les jeunes enfants sont continuellement et agréablement occupés, la nécessité, pour les moniteurs, d'être clairs et méthodiques, influera sur le développement de leurs facultés intellectuelles sans nuire en rien à la bonne exécution de leurs travaux personnels.

(*Bulletin de l'Oise.*)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — La *Pädagogische Zeitung* de Berlin raconte que dans une des dernières séances du synode national du Wurtemberg, on a discuté la question de savoir à quelle autorité devrait être remise la nomination des pasteurs (qui appartient actuellement au roi), dans le cas où la branche catholique de la famille royale serait appelée à régner. A cette occasion, l'ancien pasteur Schmid, ex-rédacteur de la *Deutsche Reichspost*, a insisté pour qu'en aucun cas cette nomination ne fût confiée au consistoire, sans quoi, a-t-il ajouté, « les ecclésiastiques seraient rabaissés dans leur considération au niveau des instituteurs ». Cette parole, ajoute le journal berlinois, montre quels sentiments d'humilité chrétienne la plupart des pasteurs nourrissent à l'égard du corps enseignant primaire. Puisque le fait de dépendre du consistoire porterait atteinte à la considération des ecclésiastiques, les instituteurs ont bien le droit de demander à s'affranchir eux-mêmes du contrôle de ce corps religieux, et à ne plus relever que de l'autorité civile.

— Le même journal raconte l'anecdote suivante :
Une pauvre femme, qui habite le village de Langewalde près Korschen (Prusse), a écrit, il y a quelque temps, à l'empereur pour lui dire que son fils avait bien envie de devenir instituteur, et que, comme elle ne possédait pas les ressources nécessaires à la réalisation de ce projet, elle priait le souverain de lui venir en aide. L'empereur fut touché de cette demande naïve, et fit faire une enquête. Les renseignements recueillis confirmèrent que le jeune garçon s'était toujours montré un excellent élève, tant sur les bancs de l'école que pendant l'instruction religieuse qui précède la première communion. L'empereur accorda alors à la mère, pour son fils, une pension annuelle de 120 marks sur sa cassette, et fit prier l'instituteur du village de se charger de la préparation de ce studieux élève en vue de l'examen d'admission à l'école normale.

— D'après les données officielles publiées par le bureau bavarois de statistique sur la situation de l'enseignement primaire pendant l'année 1892-1893, il y avait en Bavière 7,239 écoles, dont 5,103 catholiques, 1,909 protestantes, 88 israélites et 159 interconfessionnelles *(Simultanschulen)*; elles comptaient 13,524 classes; le personnel enseignant comprenait 24,101 personnes, savoir 13,611 instituteurs et institutrices, 6,098 maîtres de religion (ecclésiastiques), et 4,392 maîtres ou maîtresses spéciaux, pour la gymnastique, le dessin et les travaux à l'aiguille. Le nombre des élèves de l'école quotidienne ou école des jours ouvrables *(Werktagsschule)* était de 817,589 (400,379 garçons et 417,210 filles). Il est à remarquer que le nombre des élèves n'a

cessé de diminuer d'année en année depuis l'année 1886-1887, où il était de 859,116, tandis que durant cette même période le nombre des personnes employées à l'enseignement a augmenté d'environ 200, celui des classes d'environ 1,000, et celui des écoles de 71. Le nombre des élèves de l'école des dimanches et fêtes *(Feiertagsschule)* a été en 1892-1893 de 304,227 (134,227 et 170,000 filles). Il y avait 253 écoles complémentaires *(Fortbildungsschulen)* avec 1,048 cours, 31,321 élèves et 1,592 maîtres.

Angleterre. — M. Acland, chef du département d'éducation, avait annoncé qu'il se proposait d'inscrire dans le Code scolaire de 1895, qui doit être présenté au Parlement en mars prochain, trois nouvelles matières d'enseignement : les exercices physiques *(physical exercises)*, le travail manuel *(suitable occupations)*, et les leçons de choses *(object lessons)*. L'Association nationale des instituteurs a envoyé une députation à M. Acland pour le prier de renoncer à ce projet; le programme de l'école, ont dit les délégués des instituteurs, est déjà assez chargé; si on y ajoute de nouvelles matières, fussent-elles facultatives, comme à l'enseignement de chacune de ces matières est attaché un *grant*, c'est-à-dire un avantage pécuniaire, l'instituteur et les administrateurs de l'école se trouveront forcément amenés à les introduire, parce que l'école doit rapporter le plus d'argent possible.

L'orateur de la députation, M. Gray, a exposé en ces termes l'emploi du temps d'une des meilleures écoles qu'il connaisse : « Si l'on déduit de la classe du matin le temps réservé à l'enseignement religieux (une demi-heure), celui que prennent les écritures à faire sur les registres (dix minutes), celui qui est consacré à la récréation (dix minutes), et enfin le temps absorbé par l'entrée et la sortie des élèves et la revision des devoirs faits à la maison, il reste une heure trois quarts pour l'enseignement des matières inscrites dans le Code scolaire; l'après-midi, le temps disponible est de deux heures et cinq minutes : total pour la journée, trois heures cinquante minutes, c'est-à-dire dix-neuf heures et dix minutes par semaine, pendant lesquelles l'instituteur doit enseigner des matières dont le nombre peut s'élever jusqu'à seize. De ces dix-neuf heures dix minutes, deux heures au moins sont prises par le dessin (obligatoire); pour le calcul mental (obligatoire), on ne peut compter moins de cinq minutes par jour; pour la récitation (obligatoire dans toute école qui veut obtenir le plus haut *grant*), trois quarts d'heure par semaine. Restent seize heures, qui devront être réparties entre huit matières, à raison de deux heures par semaine pour chacune d'elles; ces matières sont : 1° six matières obligatoires, l'arithmétique, la lecture avec l'orthographe, l'écriture avec la composition, la géographie, les sciences élémentaires, et le chant; 2° deux matières choisies parmi les sujets facultatifs *(specific subjects)*. On pourra objecter que l'école n'est pas forcée d'inscrire dans son emploi du temps toutes ces

matières; mais, malheureusement, un *grant* étant attaché à chacune d'elles, l'école est obligée de les enseigner pour pouvoir vivre : ceci est vrai non seulement des écoles volontaires, mais des écoles de *School Boards* situées dans les localités où les contribuables ne sont pas riches. » M. Gray a conclu en demandant que, si de nouvelles matières d'enseignement devaient être inscrites dans le Code scolaire, elles ne fussent que facultatives et non obligatoires; et il a exprimé le vœu que des modifications dictées par une longue expérience fussent apportées dans l'organisation des examens annuels et dans les procédés employés pour répartir la subvention de l'État.

M. Acland a répondu qu'il connaissait les inconvénients signalés par la députation; qu'il fallait en effet laisser aux prescriptions du Code une certaine élasticité, afin que le choix des matières d'enseignement pût être fait selon les besoins des élèves et des localités; et qu'il soumettrait à une nouvelle étude l'ensemble des questions sur lesquelles son attention avait été appelée.

— Dans les élections qui ont eu lieu dernièrement en Angleterre et dans le pays de Galles pour le renouvellement des diverses autorités municipales, un grand nombre d'instituteurs se sont présentés comme candidats et ont été élus. D'après un relevé que publie le *Schoolmaster*, les sièges obtenus par des candidats instituteurs sont les suivants : conseillers de paroisse, 405, dont 3 institutrices; conseillers de district, 93; membres d'un *Board of Guardians* (administrateurs des bureaux de bienfaisance), 8, dont 2 institutrices; conseillers municipaux *(vestrymen)* de Londres, 53.

— L'organe des instituteurs écossais, *Educational News*, apprécie en ces termes le résultat des élections pour le *School Board* de Londres :

« La logique des événements suggérera probablement à l'un et à l'autre parti la sagesse de laisser la circulaire devenir lettre morte. Il n'est pas nécessaire de lui faire un enterrement dans les formes; et il serait peu sage d'exécuter une danse de guerre sur son tombeau. Un retour paisible et discret à l'état de choses qui existait avant le moment où M. Riley découvrit la voie qui devait le conduire à la célébrité, est un besoin urgent tant pour les intérêts de l'éducation que pour ceux de la religion. Une prolongation de la guerre ne peut avoir qu'un seul résultat. Londres, par une majorité d'environ 200,000 votes, s'est déclaré en faveur du sécularisme. Telle était, en effet, la question véritablement posée devant le corps électoral; et si les partisans de M. Diggle veulent lever l'étendard de l'agression, la majorité réelle, celle des contribuables de Londres, saura bien trouver un moyen de faire prévaloir sa volonté contre celle d'une majorité fictive. Son programme, alors, sera le bannissement de la Bible des écoles; et le succès du premier effort tenté par le sécularisme ne laisse aucun doute sur ce qu'il est en état d'accomplir. L'Eglise a déjà donné la mesure du maximum de résistance dont elle est capable; le sécularisme, lui, n'en est qu'à son premier pas. Ce n'est guère, en effet, que peu de jours avant le scrutin que les adversaires du « diggléisme » ont

fini par comprendre de quoi il s'agissait en réalité. Mais ils ont maintenant les yeux ouverts ; et il suffira de l'imprudence d'un Riley pour déchaîner un orage qui, à la prochaine élection, balaiera complètement du *School Board* de Londres les champions du cléricalisme, et bannira la Bible de ses écoles. »

— A Warwick, le nouveau *School Board*, où le parti de l'Église d'Angleterre a récemment obtenu la majorité, a décidé que le Symbole des apôtres (le *Credo*) serait désormais enseigné dans les écoles. Aussitôt plusieurs centaines de parents, faisant usage de la *conscience clause*, ont retiré leurs enfants de l'enseignement religieux. Un meeting d'indignation, présidé par un conseiller municipal, a été tenu, et a protesté contre la conduite du *Board* qui, en violation de la loi, a introduit un enseignement « dénominational » dans les écoles entretenues aux frais des contribuables.

A cette occasion, le *School Guardian*, organe de l'Église anglicane, examine si l'*Act* de 1870 permet ou non d'enseigner le Symbole des apôtres dans les écoles de *School Boards*. Selon son interprétation, le Symbole des apôtres ne peut pas être considéré comme le signe distinctif d'une confession particulière : tout au contraire, il exprime les dogmes fondamentaux qui sont admis par tous les chrétiens ; il n'est pas plus spécial à l'Église anglicane qu'à l'Église romaine ou à l'Église wesleyenne. « C'est le point de vue auquel s'est toujours placé le département d'éducation, qui n'est jamais intervenu pour interdire le Symbole des apôtres dans les écoles de *School Boards*. »

Belgique. — Le collège échevinal de Bruxelles a fait faire une enquête sur la situation des enfants frequentant les écoles gratuites de la ville. Voici sur quels points, d'après un article que publie le *Bulletin du Cercle le Progrès*, les investigations ont porté :

La première série des renseignements demandés a trait à la question du logement. La police, qui a obtenu des directeurs d'école les noms, prénoms et adresses des élèves, a dû répondre pour chacun de ceux-ci au questionnaire suivant : L'enfant dort-il dans un lit ? n'a-t-il pas de lit ? Couche-t-il dans la même chambre, dans le même lit que ses parents ? avec un ou des frères, avec une ou des sœurs ? Couche-t-il dans la chambre où se fait le ménage ? Loge-t-il dans un sous-sol ou dans une cave ?

La deuxième série de renseignements concerne le vêtement et l'alimentation. L'enquête au sujet du vêtement a été confiée exclusivement aux instituteurs et institutrices ; celle au sujet de la nourriture, concurremment au personnel enseignant et à des médecins. Voici les questions qui étaient posées :

Quel est le mode de chaussures habituel des élèves ? Combien ont des sabots ? Combien ont des souliers ? Combien ont des pantoufles ? Combien ont d'autres chaussures ? Combien sont mal chaussés ? Combien sont suffisamment chaussés ?

Combien d'élèves ont habituellement un vêtement propre et bien entretenu? malpropre et mal entretenu? Combien reçoivent des vêtements d'une source philanthropique ou de la bienfaisance? Combien devraient recevoir des vêtements, en leur état habituel?

Combien y a-t-il d'élèves qui arrivent à l'école habituellement malpropres (face, chevelure, cou, mains)? Combien prennent des bains complets au moins dix fois par an? Combien prennent des bains de pieds au moins une fois par semaine? Combien se lavent entièrement le corps chaque semaine? Combien n'ont pas habituellement de mouchoir de poche?

Combien y a-t-il d'élèves qui participent aux distributions de l'Assiette de soupe? Combien paraissent suffisamment nourris?

« Fécond en renseignements, dit le *Bulletin*, sera le résultat (qui n'est pas encore publié) de cette vaste enquête sur la misère des petiots claque-dents et ventre-creux, qui font de si touchants efforts pour ranger leur existence d'enfants... Il faut arracher les écoliers à la misère qui entrave leur tentative vers l'affranchissement, clôt leurs pauvres cerveaux anémiés, amollit leur courage. A quoi sert de leur parler d'instruction, s'ils n'écoutent que leur estomac en révolte? »

Espagne. — La *Escuela Moderna*, de Madrid, passant en revue dans son numéro de décembre les derniers actes du gouvernement espagnol, en augure qu'aucune réforme sérieuse ne sera accomplie de longtemps dans le domaine de l'enseignement primaire. « Des milliers d'instituteurs continueront à n'être pas payés, exténués par la misère et contraints de fermer leurs écoles; les écoles normales continueront à languir jusqu'à ce que l'existence anémique et pitoyable qu'elles traînent maintenant achève de s'éteindre pour cause d'inanition; l'ombre d'inspection que nous possédons continuera à végéter, avec des inspecteurs qui, outre qu'ils ne peuvent pas inspecter, sont exposés à tous les vents de la politique et de l'arbitraire; le désordre administratif continuera à augmenter, et la législation scolaire à devenir de plus en plus embrouillée, labyrinthique, contradictoire et inextricable. Belle fin d'année! La balance des comptes ne pouvait être plus réjouissante! Et le mieux, c'est que voilà plusieurs années de suite qui se sont closes de la même manière, et qu'il n'y a aucune espérance d'amélioration pour 1895. Nous dirons avec le poète :

> Et voilà, Inès, ce dont il se vante.
> Il n'y a vraiment pas de quoi! »

Italie. — Les nouveaux programmes de l'enseignement primaire, sanctionnés par décret royal du 29 novembre 1894, ont été publiés dans le *Bollettino ufficiale del ministero dell'istruzione pubblica* du 6 décembre. Ils sont précédés d'un rapport au roi, signé par le ministre, M. Baccelli, et d'instructions rédigées par la commission de revision, qui remplacent les instructions de 1888 et qui sont le commentaire

pédagogique des programmes. Il serait à désirer que cette tentative pour simplifier et rendre plus efficace l'œuvre de l'école primaire fût connue et étudiée en France; elle répond à des préoccupations qui se sont manifestées aussi chez nous, et il est intéressant de savoir comment nos voisins d'Italie ont cherché à résoudre une question si importante et si difficile.

Suisse. — Le département militaire fédéral vient de publier le résultat des examens de recrues pour 1893.

Le tableau ci-dessous indique le rang occupé par les cantons ou demi-cantons dans l'ensemble de l'examen, et dans chacune des quatre branches sur lesquelles portent les épreuves :

	Lecture	Composition	Calcul	Connaissance du pays
1. Bâle-Ville	1	1	7	3
2. Thurgovie	4	3	2	4
3. Schaffhouse	3	2	3	5
4. Unterwald-Obwald	7	9	1	1
5. Genève	2	4	5	8
6. Neuchâtel	6	5	8	2
7. Zurich	5	6	4	10
8. Glaris	9	7	6	9
9. Vaud	10	8	10	7
10. Fribourg	15	11	11	9
11. Zoug	11	10	12	4
12. Grisons	8	13	9	22
13. Argovie	14	12	17	15
14. Appenzell Rhodes-Ext.	19	19	15	12
15. Soleure	18	17	14	16
16. Unterwald-Nidwald	12	21	16	13
17. Saint-Gall	17	15	18	17
18. Lucerne	16	18	19	18
19. Berne	13	16	20	20
20. Bâle-Campagne	20	14	13	21
21. Schwytz	22	23	21	19
22. Valais	23	22	22	24
23. Tessin	21	20	25	25
24. Appenzell Rhodes-Int.	24	24	24	24
25. Uri	25	25	23	23

Venezuela. — Dans son numéro de novembre dernier, la *Revista de la instruccion pública* de Caracas, organe du ministère de l'instruction publique des États-Unis de Venezuela, expose en ces termes la situation actuelle des écoles dans cette république :

« Le Venezuela, dans ces dernières années, a donné une attention spéciale à l'instruction publique, parce que c'est elle seule qui peut

rendre effective la forme de gouvernement que s'est donnée le pays. Pour que la République soit une vérité, il faut des citoyens possédant la pleine connaissance de leurs droits et de leurs devoirs.

Autrefois, l'instruction publique était représentée par les universités de Caracas et de Mérida, le séminaire de Santa Rosa, des collèges nationaux dans les capitales de province, quelques écoles élémentaires créées par l'initiative des municipalités, et un ou deux collèges ou écoles appartenant à des particuliers. Aujourd'hui, les établissements suivants sont entretenus aux frais du trésor national : l'université de Caracas ou université centrale, et celles de Los Andes, Zulia et Valencia, où sont donnés des cours de sciences philosophiques, exactes, médicales, politiques et ecclésiastiques, avec les cours accessoires de langues vivantes et mortes et d'histoire universelle; six collèges fédéraux de première catégorie, dans les États de Bolívar, de Falcon, de Lara, de Bermúdez, de Los Andes et de Miranda, dans la plupart desquels sont étudiées toutes les disciplines énoncées ci-dessus, tandis que les autres sont réservés seulement aux sciences philosophiques et aux matières accessoires; dix collèges de deuxième catégorie, ceux de Cumaná, de San Felipe, de Guarenas, de Aragua-de-Barcelona, de Carora, de Asuncion, de Yaritagua, de Maturin, de Boconó et de Guanare; les douze collèges de jeunes filles de Caracas, de Carabobo, de Peñalver (Valencia), de Cumaná, du district de Vargas, de Barquisimeto, de Mérida, de Trujillo, de Barcelona, de Guanare, de Coro et de Zaraza; l'École polytechnique, l'École des arts et métiers, l'École de chant, deux écoles de piano, les écoles normales de Caracas et de Valencia, l'Académie des beaux-arts; enfin 1,582 écoles fédérales d'enseignement primaire obligatoire. De plus, 8 collèges d'enseignement privé reçoivent des subventions, et des bourses sont accordées à douze jeunes gens qui achèvent leurs études à l'étranger, dans les centres universitaires les plus renommés.

Le Venezuela possède un certain nombre d'académies et de sociétés savantes, qui contribuent efficacement à la propagation des lumières : l'Académie venezuelienne, correspondante de l'Académie espagnole; l'Académie nationale d'histoire, le Collège des avocats, le Collège des ingénieurs, le Conseil des médecins, et l'Athénée de Caracas.

On trouve en outre à Caracas la Bibliothèque nationale, qui compte 40,000 volumes; le Musée national, avec de précieuses collections botaniques, minéralogiques et géologiques; et l'Observatoire astronomique et météorologique. »

Le Gérant : A. Bouchardy.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 25222-13-94.

ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE COMMERCIALE

CARTES COMMERCIALES

INDIQUANT

LES PRODUCTIONS INDUSTRIELLES ET AGRICOLES, LES CENTRES COMMERCIAUX, LE CHIFFRE DE LA POPULATION, LES CHEMINS DE FER, LES ROUTES, LES BUREAUX DE POSTE ET DE TÉLÉGRAPHE, LES COMPAGNIES MARITIMES DESSERVANT LES PORTS, ETC.

AVEC TEXTE COMPLÉMENTAIRE EXPLICATIF

SUR LE DÉNOMBREMENT, LES MOEURS ET LES COUTUMES DES POPULATIONS, LES STATISTIQUES COMMERCIALES, LES PRODUITS A IMPORTER, LES INDUSTRIES A CRÉER, LA LÉGISLATION, L'ADMINISTRATION, LES TRIBUNAUX, ETC., ETC.

Publiées par

La LIBRAIRIE CHAIX

Sous la direction de F. BIANCONI

Ancien ingénieur-architecte en chef des chemins de fer ottomans.
Auteur de plusieurs ouvrages sur les pays d'Orient.

...Publication a fait l'objet de nombreuses souscriptions de la part des Ministères du Commerce, des ...ires étrangères de l'Instruction publique, de la Guerre, de la Marine, des Travaux publics et de ...griculture. Elle a reçu l'approbation de la plupart des Chambres de Commerce et des Sociétés de ...ographie.

...te publication, qui présente un intérêt exceptionnel au point de vue des relations de ...re commerce d'exportation et d'importation, forme une collection de cartes dressées à ...grande échelle des différentes régions de l'Orient, de l'Extrême-Orient, de l'Afrique et ...l'Amérique, indiquant, soit sur la carte même, soit dans le texte qui l'accompagne : les ...ductions dominantes de la province ; les villes et les villages de plus de 500 habitants avec ...chiffre de leur population ; les renseignements les plus complets sur les routes, les che... ...s de fer, les services maritimes, les postes, les télégraphes, l'administration du pays, etc. ...es *Cartes commerciales* sont donc appelées à rendre les plus grands services dans les ...les pour l'enseignement de la Géographie commerciale.

La Collection comprend les cartes suivantes :

...ent. — Turquie d'Europe : Macédoine (3ᵉ édition). Albanie et Épire (4ᵉ édition). — Thrace (Roumélie turque) (3ᵉ édition). — Serbie (3ᵉ édition). — Bulgarie et Roumélie orientale. — Turquie d'Asie : ...rie et Chypre.

...ême Orient. — Tonkin (2ᵉ édition). — Cochinchine et Cambodge.

...rique. — Égypte (2ᵉ édition). — Algérie : Province d'Oran. — Maroc.

...érique. — Uruguay (2ᵉ édition ; épuisée). — République Argentine (3ᵉ édition). — Bolivie (2ᵉ édition ; ...puisée). — Brésil : Partie Nord (2ᵉ édition) ; Partie Sud. — Venezuela (2ᵉ édition). — Colombie et ...quateur (2ᵉ édition). — San-Salvador et Honduras. — Guatemala. — Mexique : Partie Nord ; Partie Sud.

...s commerciales, *en préparation* : Chili.

Chaque carte avec texte, prix : cartonnée, 4 francs.

PRIX POUR LES SOUSCRIPTEURS A UNE SÉRIE ENTIÈRE : 3 FRANCS PAR CARTE

FRAIS DE PORT EN PLUS : 0 fr. 50.



BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

---

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII**. Extraits par M. GUY, professeur a l'école Monge. In-12, cartonné . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits**. (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . 1 fr. 25

Robinson Crusoé. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine. In-12, cart . . » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspect. prim. 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publiq. In-12, cart. 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN . . . . 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVIIe et XVIIIe siècles, par, M. Am. GASQUET, recteur de l'Académie de Nancy . . 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. 2 fr. »
Cours de deuxième année . . . 2 fr. 25

Lectures historiques (1re année), tirées des grands écrivains français et étrangers, par M. CAZES, inspecteur d'Académie. . . . . 1 fr. 50

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart . . 2 fr. 50

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDGAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims. . . . . 2 fr. »

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et levée de plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. »
Cours de deuxième année. . . 2 fr. 25

Physique, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. In-12, cart.
Cours de 1re année. . . . . 1 fr. 50
Coure de 2e et 3e années . . 2 fr. 50

Chimie, par M. Paul POIRÉ.
Cours de 1re année. . . . . 1 fr. 50
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr. 50

Agriculture et horticuture, première année, par MM. MONTOUX, professeur d'agriculture et LAMBERT, directeur de l'école primaire supérieure de Dol . . 2 fr. »

Histoire naturelle, 1re année : Zoologie, botanique et géologie, par M. BOUVIER, ancien instituteur, docteur ès sciences, professeur agrégé à l'École supérieure de pharmacie, membre du Comité de rédaction de la *Revue de l'Enseignement primaire supérieur* . . . . 2 fr. »

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire. . . . . 1 fr. »

Travaux manuels, filles (texte et dessins), par Mme SCHEFER, inspectrice des écoles professionnelles de la ville de Paris. 2 fr. 50

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE 20, PARIS. — 23224-12-94. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-SIXIÈME

N° 2. — Février 1895

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris.

CONDITIONS D'ABONNEMENT
A LA REVUE PÉDAGOGIQUE

France, un an . . **12** » | Étranger, un an . **13 50**

Toute communication relative à la rédaction doit être adressée *au Musée pédagogiqu* 41, rue Gay-Lussac, à Paris. — Les manuscrits non insérés ne sont pas rendus.

Pour les abonnements et les annonces, s'adresser à M. Ch. Delagrave, éditeur, 15, ru Soufflot, Paris.

COLLECTIONS
DE LA REVUE PÉDAGOGIQUE

Années 1878-1881 (8 tomes), in-12, brochés; chaque année **9** »
— 1882 (Premier semestre, 1 tome), in-12, broché . . **4 50**

NOUVELLE SÉRIE

Du tome Ier (deuxième semestre 1882) au tome XXV (deuxième semestre 1894)
25 volumes in-8°, brochés; chaque volume : **6** *fr.*

TABLE GÉNÉRALE DES QUINZE PREMIÈRES ANNÉES
DE LA REVUE PÉDAGOGIQUE, (1878-1892), in-8°, broché. **4 fr. 50**

COURRIER DES EXAMENS

COMPTE-RENDU DES DIVERS EXAMENS

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
PARAISSANT
Deux fois par semaine pendant les sessions
et le samedi en dehors des sessions

RENSEIGNEMENTS
CONSEILS POUR LA PRÉPARATION

BREVET ÉLÉMENTAIRE — **CERTIFICAT D'ETUDES PRIMAIRES** | **BREVET SUPÉRIEUR** — **CERTIFICAT D'APTITUDE PÉDAGOGIQU**

Certificat d'études commerciales. — Certificat pour l'enseignement du chant, du dessin, de la gymnastiqu — Certificat de coupe et assemblage. — Concours pour les écoles normales. — Examens du professorat d écoles normales, du certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, etc., etc.

ABONNEMENTS

Paris et Départements.	Un an . . . Fr. 12 »	Union postale. .	Un an. . . Fr. 15
	Six mois. . . . 6 »		Six mois. . . . 7 5

Les abonnements partent du 1er janvier et du 1er juillet.

REVUE DE GÉOGRAPHIE

Publication mensuelle dirigée par M. Ludovic Drapeyron, professeur au lycée Charle magne. La *Revue de Géographie* paraît tous les mois, depuis le 1er juillet 1878, par livraison de 5 à 6 feuilles grand in-8° raisin, format de nos grandes revues littéraires, et forme, à la fi de l'année, deux beaux volumes d'environ 500 pages chacun, imprimés sur beau papier, e caractères neufs. Elle donne régulièrement des cartes exécutées avec soin.

Prix de abonnement pour Paris Fr.	25 »	Chaque numéro. . . . . Fr.	3 »
Départements et Union postale. . .	28	Chaque semestre en un volume .	12 50

La REVUE DE GÉOGRAPHIE forme aujourd'hui 35 volumes. Prix de la collection complète : **437 fr. 5**

Table des travaux de la *Revue de Géographie* (directeur, M. Ludovic Drapeyro dressée par M. Henri Stein, membre de la Société de Géographie, depuis sa fondation e janvier 1877 jusqu'à décembre 1883. Volumes I-XIII. Table alphabétique par noms d'auteur table des articles, 1884. . . . . 2 5

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 2. 15 Février 1895.

REVUE PÉDAGOGIQUE

LA MUSIQUE CHORALE

LETTRE A M. FÉLIX PÉCAUT

Cher monsieur,

Je veux vous communiquer les impressions de ma dernière visite à l'école de Fontenay-aux-Roses; mais, au lieu de vous les transmettre *verbalement* comme à l'ordinaire, je vous les *écris;* car j'éprouve le besoin de mettre en ordre et de fixer les pensées que m'a suggérées cette visite.

D'abord un gros bon point à l'excellent professeur Mlle Collin, pour l'art infini avec lequel elle sait intéresser ses élèves et varier les programmes d'études. Cette fois, vos soixante jeunes filles m'ont offert le régal de quatre morceaux, et je tiens à vous dire que, sauf quelques observations de détail, j'ai été très satisfait de l'intelligence et du sentiment avec lequel elles ont rendu ces compositions très différentes de style et de caractère.

Le premier chœur : « L'Esprit est fort comme la mort », extrait du deuxième recueil du répertoire de Fontenay, n'est autre chose qu'un fragment de plain-chant rythmé par M. Burnouf et harmonisé par moi. Ce chant, écrit dans un mode antique, l'*hypophrygien* (gamme de *sol* avec *fa* ♮), est plein d'un enthousiasme qui confine à l'emportement et à la violence. Il a été enlevé avec beaucoup d'énergie et de feu. Encore un petit effort du côté de la partie instrumentale, et ce sera parfait.

Le numéro 2 du programme était un chœur exquis de la *Reine de Saba* de Gounod : inspiration délicate, au rythme onduleux et caressant, empreinte d'une fraîcheur comparable à la brise matinale. Inutile de dire que ce morceau, d'une conception si limpide et si bien appropriée aux aptitudes féminines, a été bien chanté et surtout très bien *dit*. On s'aperçoit que les élèves de Fontenay ont un excellent professeur de diction ; et, chez vous, l'instruction musicale tire un grand profit de la supériorité de l'enseignement

littéraire. J'ai cru cependant devoir faire à vos jeunes filles une petite critique : « Pourquoi, leur disais-je, donnez-vous à ce rythme pimpant une allure sautillante et quasi « capricante »? Prenez garde : la joie humaine n'est pas sauvegardée, comme la douleur, par une dignité native. L'expression des sentiments joyeux devient facilement vulgaire et triviale. Soyez jeunes! Restez dans la note fraîche et caressante, mais gardez le « style », qui est en musique ce que sont les quartiers de noblesse dans une hiérarchie sociale. »

Le troisième morceau, vous en êtes un peu le père, cher monsieur, ou du moins est-ce vous qui en avez provoqué la composition, en m'envoyant un jour les magnifiques vers de Victor Hugo :

Ceux qui pieusement sont morts pour la Patrie,

qui semblent avoir été écrits en vue d'une cérémonie funèbre et nationale. En m'invitant à mettre ces vers en musique, vous m'avez rendu un service réel; car le morceau que j'ai composé pour vous, et dont vous avez bien voulu accepter la dédicace, plait beaucoup à l'école de Fontenay. Vos élèves aidant, peut-être un jour accomplira-t-il son tour de France!

En ma qualité d'auteur, j'étais enclin à me montrer difficile; mais vos élèves ont désarmé ma critique par la chaleur d'âme et l'élévation de sentiment qu'elles ont mises dans l'interprétation de cet hymne. L'avouerai-je? Dans plusieurs passages, le frisson de l'émotion m'a gagné. Quelle plus-value d'effet ce morceau n'obtiendrait-il pas, s'il était entonné par une masse de cinq ou six cents voix, dans une vaste enceinte, devant un nombreux auditoire uni par une même pensée de commémoration d'un deuil national!

Pour clore la séance, la Ronde bretonne : « Au son du fifre et du biniou » a été enlevée avec un élan de gaieté robuste et saine d'un caractère vraiment rustique et franchement populaire.

Je n'ai point ménagé mes éloges aux élèves de Fontenay. Très touché de l'attention sympathique avec laquelle elles écoutent mes paroles et mettent en pratique mes conseils, je m'efforce de les préparer au grand rôle qui les attend : *initier le peuple de France aux mœurs chorales*. Pour les exhorter, quand elles chantent, à *se livrer* encore plus, voici à peu près ce que je leur disais à ma dernière visite :

« Mesdemoiselles, vous portez en vous-mêmes un trésor, le plus opulent, le plus inépuisable de tous les trésors : l'*âme humaine*, avec ses mille cordes, avec sa puissance merveilleuse pour s'exalter ou pour s'abattre, pour jouir ou pour souffrir. Cette âme, instrument prodigieusement mobile et sensible, vous devez la révéler dans sa toute-puissance à vous-même et aux autres, par le moyen du chant choral.

» Si vous aviez une profonde douleur intime, vous pourriez l'épancher en présence d'un ami; mais vous n'iriez pas dire les secrètes blessures de votre âme en public. Eh bien! ces émotions secrètes et profondes qu'on tait le plus souvent faute d'avoir une « âme-sœur » à qui les confier, vous pouvez les déverser dans une exécution chorale sans profaner votre secret. Quand vous chantez, faites donc passer dans vos voix votre être *tout entier!*

» Les épanchements collectifs, s'ils s'inspirent d'un sentiment désintéressé et d'un idéal supérieur, provoquent une ivresse délicieuse et salutaire. Quand la fièvre de l'émotion a pour effet de resserrer nos liens de sympathie avec d'autres êtres humains, cette fièvre n'est jamais « maligne »; et l'on peut se livrer sans défiance à cet entraînement sublime.

» Que de forces inconscientes gisent ensevelies ou engourdies dans vos âmes, comme de jeunes troupes qui ignorent leur valeur, ne s'étant jamais battues! Ces forces de l'âme, c'est l'Art qui vous les révélera! Le poète et le musicien, si vous pénétrez dans leur œuvre et si vous vous imprégnez de leur esprit, vous communiqueront tous les sentiments qui s'agitaient en eux pendant l'heure mystérieuse de l'inspiration.

» La grande âme de Beethoven (si c'est du Beethoven que vous interprétez) vous initiera aux angoisses sacrées et aux sublimes douleurs. Le géant de l'harmonie, cet inspiré prodigieux, jettera la sonde dans votre âme : il vous en découvrira les profondeurs insoupçonnées; il l'élargira, il l'approfondira en vous prêtant pour un instant la sienne. A ce contact divin, vous vous sentirez plus riches non pas seulement en *sentiments*, mais en *connaissances;* car la douleur ne cause pas seulement à l'âme une commotion sainte, elle est aussi une initiatrice et une éducatrice. Et le miracle de cette tranfusion sublime de l'âme d'un noble artiste dans celle de l'interprète ne serait que la première étape

d'un voyage merveilleux au pays sans limite qui s'appelle l'Art.

» Si vous faites partie d'un chœur nombreux, si vous chantez dans un vaste local et devant une nombreuse assistance, vous communiquerez à tous les auditeurs (je parle de ceux que leur sensibilité prédispose aux émotions musicales) ce que vous-mêmes, sous la pression mystérieuse du génie, aurez éprouvé et senti.

» Nous continuons d'ignorer en France les effets miraculeux et les grâces fécondes de la grande musique chorale. L'état de division et de rivalité où vivent nos sociétés musicales leur ôte la faculté de *s'unir* pour additionner leurs forces et nous prive des impressions grandioses produites par certaines œuvres quand elles sont interprétées par des *masses*.

» Les compositions d'un certain style, — celles de Hændel par exemple, — pour être mises en pleine valeur, requièrent non pas seulement la qualité des interprètes, mais encore le « nombre ».

» Je me souviens d'avoir entendu au Palais de Cristal à Londres les chœurs et l'orchestre exécuter des œuvres d'un caractère grandiose devant un auditoire de trente mille personnes. L'effet était indescriptible! C'était à un concert du vendredi saint, et la musique qui figurait au programme était conforme aux sentiments qu'inspire un pareil jour. Non seulement cet auditoire immense était attentif et ému, mais il trahissait par son attitude et sa tenue extérieure les dispositions intimes de l'âme. A un moment solennel, cédant à un élan d'admiration et de respect religieux, l'assemblée entière se leva.

» Ce mouvement suffit pour rendre visible l'identité de l'impression ressentie par les trente mille auditeurs. Or la certitude que notre sentiment intime est partagé par d'autres multiplie l'intensité de ce sentiment par le nombre des personnes qui s'y associent visiblement. Cette loi du monde moral peut se formuler avec une précision presque mathématique. Ce principe de l'accroissement d'intensité d'un sentiment par l'*accumulation* chez une personne des mêmes sentiments engendrés en dehors d'elle chez ses co-auditeurs, nous démontre qu'il se produit, lorsque l'assemblée est nombreuse, une véritable *crise* morale chez tout être qui *sent*. Rupture d'équilibre bienfaisante et féconde! puisqu'elle révélera à l'âme humaine ses réserves incalculables de puissance non soupçonnée, et la mettra à ce point où elle est disposée à accom-

plir, dans une sorte d'ivresse, les actes magnanimes et les plus étonnants sacrifices!

Il est vraiment extraordinaire que dans un siècle où l'homme semble avoir dompté la nature, où la science a maîtrisé pour nos besoins la vapeur et l'électricité, où les découvertes de la médecine semblent conjurer le mal physique et faire reculer la mort, il ne se soit pas trouvé un savant qui ait démontré par A plus B l'importance qu'aurait la direction des forces morales exaltées pour la solution du plus intéressant de tous les problèmes: le bonheur. La conquête du monde matériel ne suffit pas à satisfaire le cœur de l'homme. On peut jouir d'un confortable sans limites et s'ennuyer, par conséquent souffrir mortellement. Comment se fait-il qu'on n'ait jamais songé à utiliser pour le bonheur la « dilatation » des sentiments collectifs, les seuls qui soient capables de *souder* les âmes, de les faire se confondre et s'unir dans l'Idéal?

La musique chorale en fournirait le moyen. Elle ne demande pas de virtuoses; elle est abordable à tous, praticable par tous. Au point de vue esthétique, elle est, comme le *pain,* l'aliment du pauvre comme du riche. Elle est de plus le breuvage cordial qui verse l'ivresse généreuse, et jette dans les âmes les seuls germes durables de la solidarité et de la fraternité, de la sympathie et du sacrifice. Les généraux de la République, menacés par un ennemi trois fois plus nombreux, réclamaient des comités, à défaut de renforts, des exemplaires de la *Marseillaise!* Quelle économie pour un budget! Et de quel « flair » ferait preuve un gouvernant qui ne négligerait pas une pareille force; une force qui vaut des soldats et qui coûte si peu! Je me trompe: elle coûte, cette force! Elle impose le sacrifice de l'amour-propre, de la gloriole, du succès personnel. Elle exige du désintéressement et de la discipline. Elle ne se produit qu'avec les dévouements *anonymes* de tous les membres du chœur.

Le jour où la France serait dotée d'institutions chorales *sérieuses,* elle brillerait au premier rang des nations; parce que, à la supériorité de la valeur de chaque individu, elle joindrait la puissante unité que donnent à un peuple l'esprit de discipline et la cohésion.

L.-A. Bourgault-Ducoudray.

Paris, 16 décembre 1894.



LES NOUVEAUX PROGRAMMES

DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ITALIENNE

Dès son retour au ministère de l'instruction publique, où il avait déjà, de 1881 à 1884, tenté d'importantes réformes, M. Baccelli manifesta l'intention de reprendre l'œuvre qu'il n'avait pu accomplir durant son premier ministère, et d'opérer une refonte générale des programmes et de la réglementation de l'enseignement primaire, en vue de faire de l'école un instrument efficace d'éducation, de relever la condition sociale de l'instituteur, de faciliter sa tâche, et d'assurer le bénéfice de résultats modestes, mais certains, en appropriant mieux l'enseignement à l'âge et aux facultés des enfants de six à onze ans qui doivent le recevoir.

Après avoir fait faire par les autorités scolaires de toutes les provinces une enquête sur les besoins et les vœux des instituteurs, et avoir demandé l'avis des éducateurs les plus distingués de l'Italie, il nomma, en octobre 1894, une commission chargée de recueillir et de coordonner les conclusions formulées dans le sein des commissions provinciales et des conférences pédagogiques, et de préparer un projet de nouveaux programmes pour les écoles élémentaires, précédé d'instructions pédagogiques appropriées. La même commission devait ensuite s'occuper de la revision des programmes des écoles enfantines et de ceux des écoles normales, ainsi que des modifications à apporter au règlement général de l'instruction élémentaire. Cette commission fut composée de MM. Napoléon Castellini, inspecteur central, Zaglia et Castelli, provéditeurs des provinces de Pesaro et d'Ascoli, Toti, directeur de l'école normale d'institutrices de Rome, et Giacomo Veniali, professeur et directeur du journal le *Nuovo Educatore*.

On sait que la loi organique de l'instruction publique en Italie est la loi du 13 novembre 1859, qu'on appelle la *loi Casati*, du nom du ministre qui l'a élaborée. Cette loi, faite pour le Piémont, et étendue bientôt, à la suite des événements de 1860, 1866 et 1870, à l'Italie entière, énumère comme devant former le pro-

gramme d'enseignement de l'instruction élémentaire les matières suivantes :

Degré inférieur : Enseignement religieux, lecture, écriture, arithmétique élémentaire, langue italienne, notions élémentaires du système métrique;

Degré supérieur : Développement des mêmes matières, et en outre : règles de la composition, calligraphie, tenue des livres, géographie élémentaire, exposé des faits les plus saillants de l'histoire nationale, notions des sciences physiques et naturelles applicables aux usages les plus ordinaires de la vie; de plus, dans les écoles de garçons, les premiers éléments de la géométrie et le dessin linéaire; dans celles de filles, les travaux à l'aiguille.

Le degré inférieur comprenait deux années d'études, de l'âge de six ans à celui de huit; le cours supérieur comprenait également deux années, de l'âge de huit ans à celui de dix.

La loi du 15 juillet 1877, qui a rendu l'instruction élémentaire obligatoire, mais en bornant cette obligation au degré inférieur, a ajouté au programme d'enseignement les premières notions des devoirs de l'homme et du citoyen. Elle a en outre porté à trois années d'études, au lieu de deux, la durée du cours élémentaire du degré inférieur, c'est-à-dire que ce degré est désormais destiné aux élèves âgés de six à neuf ans (au lieu de huit); même, si à l'âge de neuf ans l'élève échoue à l'examen de sortie du degré inférieur, l'obligation est prolongée jusqu'à la fin de la dixième année.

La loi du 7 juillet 1878 a rendu l'enseignement de la gymnastique obligatoire dans toutes les écoles.

Aux programmes qui avaient été élaborés à l'origine pour l'exécution de la loi de 1859, le ministre Coppino substitua, le 10 octobre 1867, des programmes nouveaux, qui représentaient, pour nous servir des termes employés par M. Baccelli, « l'ensemble des expédients imaginés pour adapter quelques-unes des dispositions de la loi Casati aux provinces que d'heureux événements avaient réunies en un grand corps politique ». Ces programmes, un peu sommaires et qui semblaient n'avoir qu'un caractère provisoire, furent remplacés, vingt et un ans plus tard, par ceux du 25 septembre 1888, préparés aussi par M. Coppino, et promulgués par son successeur immédiat, M. Boselli. Les programmes de 1888

donnèrent un développement peut-être exagéré à quelques matières d'enseignement qui eussent dû rester au second plan; mais ils étaient précédés d'*Instructions générales* que M. Baccelli appelle « un vrai modèle de sagesse pédagogique », et ils rendirent l'inappréciable service de rajeunir les méthodes, et de faire pénétrer dans l'école, où avait régné si longtemps un dogmatisme routinier et mort, la lumière de la science expérimentale et le mouvement de la vie. Bientôt, toutefois, on s'aperçut que l'école, telle qu'elle est organisée en Italie, avec un cours d'étude limité à cinq années, ne pouvait prétendre à enseigner le vaste ensemble des connaissances qu'énonçaient les programmes; et que, si l'on voulait, cessant de se payer de mots, obtenir des résultats réellement profitables et tangibles, il fallait proportionner l'enseignement donné à l'âge des élèves qui devaient le recevoir. Un mouvement d'opinion se manifesta, qui demandait une revision des programmes dans le sens d'une simplification; et c'est ce mouvement qui a préparé le terrain à l'initiative prise l'an dernier par M. Baccelli.

Ajoutons que les programmes des écoles normales, qui vont être revisés aussi, avaient été rédigés une première fois en 1861, sous le ministère de M. De Sanctis. Ils furent revisés en 1867, en même temps que ceux des écoles primaires; puis remplacés en 1880, pendant un second ministère de M. De Sanctis, par des programmes nouveaux plus développés, qui sont encore en vigueur à l'heure actuelle.

Quant au règlement général de l'instruction élémentaire, il fut promulgué par M. Mamiani le 15 septembre 1860, et complété successivement par les règlements spéciaux du 19 octobre 1877, pour l'exécution de la loi sur l'instruction obligatoire, du 18 novembre 1880, sur les écoles complémentaires, et du 11 octobre 1885, sur la nomination et la révocation des instituteurs. Ces divers règlements furent plus tard codifiés et fondus par M. Coppino en un règlement unique, qui porte la date du 16 février 1888 : c'est ce règlement unique que la commission nommée par M. Baccelli travaille à reviser pour compléter l'œuvre commencée par la revision des programmes.

Les travaux de la commission furent rapidement menés, et le 22 novembre 1894 elle put présenter à M. Baccelli le projet des

nouveaux programmes qu'elle avait élaboré. En tête de ce projet, elle avait placé des *Instructions spéciales* expliquant les différentes parties des programmes; elle conservait en outre les *Instructions générales* de 1888. M. Baccelli se déclara satisfait de l'œuvre de la commission, et le 29 novembre, ensuite d'un remarquable rapport présenté au roi par le ministre, un décret royal a mis en vigueur les programmes revisés et les instructions qui les précèdent.

Dans les programmes de 1888, les matières d'enseignement étaient distribuées par classe, de la manière suivante[1] :

Cour élémentaire inférieur.

Première classe. — Langue italienne (lecture et écriture simultanées; leçons de choses; phénomènes naturels les plus frappants; récitation de petites poésies); récits historiques (tirés de l'histoire des Hébreux, des Grecs et des Romains); arithmétique (numération, addition et soustraction sur des nombres de 1 à 10, par le calcul mental, et de 1 à 100 par écrit).

Deuxième classe. — Langue italienne (lecture expliquée; écriture par imitation et sous dictée; récitation de poésies; formation de propositions simples; exercices apprenant à distinguer les noms, les verbes, les temps; leçons de choses : fruits, légumes, plantes utiles, arts et métiers, vêtements); écriture; récits historiques (tirés de l'histoire des Hébreux, des Grecs et des Romains); arithmétique (les quatre règles; calcul mental sur les nombres de 1 à 10; fractions ordinaires).

Troisième classe. — Langue italienne (lecture, dictée, exercices de mémoire, petites compositions par imitation; noms, pronoms, adjectifs, verbes; leçons de choses); écriture; géographie (plan de la ville ou de la commune; carte de la province; idée générale de l'Italie); histoire (récit des faits principaux qui ont amené la formation du royaume d'Italie); arithmétique (exercices sur les quatre règles et petits problèmes; calcul décimal; transformation des fractions ordinaires en fractions décimales; système métrique).

Cours élémentaire supérieur.

Quatrième classe. — Langue italienne (lecture expliquée; exercices de mémoire; petites compositions en forme de récits et de lettres; conjugaison des verbes irréguliers; exercices oraux d'analyse grammaticale, ponctuation); calligraphie; géographie (l'Italie; nomenclature géographique); histoire (premier semestre, histoire romaine jusqu'à Auguste; second semestre, fin de l'histoire romaine, histoire d'Italie jusqu'à Christophe Colomb); physique et histoire naturelle (plantes

1. Nous ne reproduisons ces programmes qu'en abrégé. *(Rédaction.)*

communes; minéraux communs; la chaleur); arithmétique (les quatre règles aves des nombres décimaux, problèmes; système métrique; dessin à main libre et définition des figures géométriques; mesure du carré et du rectangle).

Cinquième classe. — Langue italienne (lecture, exercices de mémoire, compositions de genres divers; suite et revision de la grammaire; analyse logique); calligraphie; géographie (premier semestre, notions de sphère; l'Europe; second semestre, les autres parties du monde); histoire (histoire d'Italie, de Charles VIII et Gino Capponi à nos jours); physique et histoire naturelle (principaux organes du corps humain; pesanteur; l'atmosphère, le baromètre, la pompe; les trois états des corps); arithmétique et géométrie (explication raisonnée des quatre règles; théorie des fractions; système métrique; rapports et proportions; règle de trois, règles d'intérêt et de société; mesure du quadrilatère, du triangle, du trapèze, du cercle, etc.; dessin à main libre et définition des solides, cube, prisme, pyramide, cylindre, cône, sphère).

Il n'a pas été fait, dans ces programmes, une place spéciale aux notions sur les devoirs de l'homme et du citoyen. Mais les *Instructions générales* expliquent de quelle façon l'instituteur doit s'y prendre pour inspirer à ses élèves le sentiment du devoir et pour faire naître dans leur cœur l'amour de la patrie.

La disposition des matières dans les nouveaux programmes n'est plus la même. Voici dans quel ordre elles ont été rangées [1] :

I. — Langue italienne.

Cours inférieur.

Première classe. — Lecture et écriture simultanées; dictée de mots et de propositions ; conversation; exercices de mémoire.

Deuxième classe. — Lecture expliquée ; écriture par imitation; dictées; conversations; essais de composition écrite ; exercices de mémoire.

Troisième classe. — Lecture courante expliquée; dictées; éléments de la grammaire; exercices de mémoire; compositions faites oralement et par écrit.

Cours supérieur.

Quatrième classe. — Lecture expliquée; comptes-rendus de lectures faites à la maison; conjugaison; exercices pratiques de grammaire; récitation de morceaux de prose et de poésie ; compositions faites oralement et par écrit.

---

1. Ici encore, nous ne donnons du texte italien qu'un résumé sommaire. *(Rédaction.)*

Cinquième classe. — Même programme que pour la classe précédente; et, en plus : éléments de la proposition; idée générale de la phrase; récapitulation de la grammaire; usage du dictionnaire.

II. — Arithmétique pratique.

Cours inférieur.

Première classe. — Numération parlée et écrite jusqu'à 100. Exercices oraux sur les quatre règles, sur des nombres de 1 à 20.

Deuxième classe. — Numération parlée et écrite jusqu'à 1000; les quatre règles, exercices oraux sur des nombres de 1 à 100, exercices écrits sur des nombres de 1 à 1000; fractions ordinaires.

Troisième classe. — Numération parlée et écrite au delà de 1000; exercices oraux progressifs sur les quatre règles; exercices écrits sur les nombres entiers et décimaux; transformation des fractions ordinaires en fractions décimales; connaissance pratique des poids et mesures métriques les plus communs; dessin à main libre et définition des lignes et des angles.

Cours supérieur.

Quatrième classe. — Calcul mental. Revision des quatre règles. Mesures métriques de longueur et de superficie; dessin à main libre et définition des figures géométriques planes; règles pratiques pour les mesurer.

Cinquième classe. — Calcul mental. Rapports et proportions. Règle de trois. Mesures métriques de volume de capacité, de poids et de valeur. Dessin à main libre des solides : cube, prisme, cylindre, pyramide, cône, sphère; règles pratiques pour les mesurer. Numération en chiffres romains.

III. — Histoire d'Italie, géographie, droits et devoirs du citoyen.

Cours inférieur.

Troisième classe. — Récits éducatifs sur les hommes et les faits les plus notables du *resorgimento* italien de 1848 à 1870.

Les points cardinaux. Exercices et notions partant de la commune pour aboutir à la province et à l'Italie. Principaux produits naturels et industriels.

Notions sur les droits et les devoirs du citoyen.

Cours supérieur.

Quatrième classe. — Grandes périodes de l'histoire d'Italie. Récits éducatifs sur les hommes et les faits les plus notables de l'histoire romaine et du moyen âge.

Description sommaire des parties du monde. Notions générales sur l'Europe.

Notions relatives à la famille, à la société, à la nation, au gouvernement.

Cinquième classe. — Récits éducatifs sur les hommes et les faits les

plus notables de l'histoire moderne. Brève histoire du *resorgimento* italien.

Répétition des notions géographiques déjà enseignées. L'Italie. Éléments de cosmographie.

Droits et devoirs du citoyen, tirés du Statut. Notions sur l'organisation politique et administrative du royaume.

IV. — CALLIGRAPHIE.

Toutes les classes. — Exercices méthodiques d'écriture, devant conduire l'élève à écrire la cursive ordinaire avec propreté et rapidité.

V. — NOTIONS DIVERSES.

Toutes les classes. — Nom et usage des objets les plus communs. Division du temps. Le corps humain et les soins d'hygiène. Les aliments, les vêtements, l'habitation; règles d'hygiène. Animaux, plantes et minéraux. Propriétés physiques des corps. Les phénomènes les plus communs concernant l'air, l'eau, la lumière, la chaleur, le son. Arts et métiers; instruments de travail. Moyens de communication et de transport. Principales inventions et découvertes.

(L'extension à donner à cette partie du programme dans chaque classe est réservée au maître).

On voit que les matières d'enseignement énumérées par la loi de 1859 n'ont pas toutes trouvé place dans les nouveaux programmes. Mais il est juste d'ajouter que celles pour lesquelles il n'a pas été rédigé de programme formel n'en sont pas moins mentionnées dans les *Instructions spéciales* rédigées par la commission. Ces instructions spéciales concernent, en effet : l'éducation morale et la discipline; la langue italienne; l'arithmétique pratique; l'histoire d'Italie, la géographie, les droits et les devoirs du citoyen; la calligraphie; les notions diverses; le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel; le programme didactique (à rédiger par chaque instituteur pour son école); l'emploi du temps; les exercices écrits à l'école et à la maison; les examens. Elles contiennent des indications détaillées sur la place qui doit être assignée dans l'école non seulement aux cinq matières d'enseignement inscrites aux programmes, mais encore au dessin, au chant, à la gymnastique, au travail manuel.

L'emploi du temps réalise un progrès appréciable : il diminue d'une heure par jour, pour les trois classes du cours inférieur, la durée des leçons. Lorsque l'enseignement est donné en deux séances quotidiennes, la séance du matin comprend deux heures

de leçons pour le cours inférieur et trois heures pour le cours supérieur ; celle de l'après-midi, deux heures pour le cours inférieur et deux heures également pour le cours supérieur. Lorsque l'enseignement est donné en une séance unique, celle-ci comprend, pour le cours inférieur, deux heures de leçon, une demi-heure de récréation, et de nouveau deux heures de leçons ; pour le cours supérieur, deux heures et demie de leçons, une demi-heure de récréation, puis encore deux heures de leçons.

Quant aux examens, ils comprennent, pour la langue italienne, une épreuve écrite et une épreuve orale dans chaque classe ; pour la calligraphie, une épreuve écrite dans chaque classe. Pour l'arithmétique, l'histoire, la géographie, les droits et les devoirs du citoyen, il n'y aura désormais que des épreuves orales. Les notions diverses ne comportent pas d'examen, non plus que le dessin, le chant, la gymnastique et le travail manuel.

La presse scolaire italienne a fait en général bon accueil aux nouveaux programmes. On loue le ministre d'avoir allégé le fardeau dont on avait imprudemment surchargé les petits enfants d'Italie ; on le loue d'avoir diminué le nombre des heures de classe pour le degré inférieur ; de n'avoir fait commencer l'enseignement de l'histoire et de la géographie qu'en troisième classe ; d'avoir proscrit tous les devoirs écrits à la maison, à l'exception de ceux qui sont donnés pour être faits durant les jours de congé ; d'avoir réduit au minimum la paperasserie des examens, en supprimant toutes les épreuves écrites, excepté celle de langue italienne et celle de calligraphie ; d'avoir simplifié l'enseignement de l'écriture, d'avoir fait une place à l'instruction civique en l'associant à l'histoire et à la géographie.

Nous devons mentionner cependant les réserves faites par un journal de Rome, le *Rinnovamento scolastico*, et il nous paraît juste de les reproduire.

Après avoir énuméré les cinq matières qui ont seules été inscrites dans les programmes, le *Rinnovamento* ajoute :

« Les programmes ne comprennent rien de plus. Le dessin, le chant, la gymnastique, le travail manuel, occupent une place très honorable dans les *Instructions spéciales*, mais il n'est pas donné pour ces branches de programme particulier. On lit à ce sujet, dans le rapport au roi, que ce sont moins des matières

d'enseignement que dès « moyens d'hygiène, de repos, de » récréation, de discipline ». Et le rapport, qui consacre deux grandes pages à expliquer la raison de leur absence des programmes et des épreuves d'examen, ajoute en terminant, comme si l'écrivain se sentait pris d'un remords : « Si donc le chant, le » dessin, la gymnastique, le travail manuel et les leçons de choses » ne sont mentionnés ni dans les programmes d'enseignement ni » dans les épreuves d'examen, cela ne veut dire en aucune façon » que ces disciplines soient exclues de l'école ». Mais ces paroles et celles qui leur font suite, et celles qui sont libéralement consacrées dans les *Instructions spéciales* à démontrer l'importance de ces enseignements, laisseront sceptique plus d'un lecteur et provoqueront plus d'un sourire.

» Qui voudra s'occuper de ces matières, en particulier dans la troisième classe et dans la cinquième, puisqu'elles ne font l'objet d'aucun examen, et tandis que le maître aura devant lui le spectre de la commission d'examen, tout occupée à juger... et à refuser les élèves, selon qu'ils sauront ou ne sauront pas suffisamment « lire, écrire et compter » ? Car en définitive — le jour de l'examen — le programme, si pompeusement baptisé du nom de « programme du bon sens italien [1] », se réduira à ces trois choses. »

Le rédacteur du *Rinnovamento* a-t-il raison ? Nous ne voulons pas prendre parti dans le débat ; l'avenir prononcera. Mais, pour terminer, nous allons mettre sous les yeux de nos lecteurs la traduction intégrale du rapport présenté au roi par M. Baccelli ; ils seront mis ainsi en état de juger par eux-mêmes des intentions qui ont guidé le ministre dans son œuvre de réforme, et des principes dont il s'est inspiré pour la réaliser.

Rapport au roi, par M. Baccelli.

Lorsque l'occasion m'a été donnée d'exposer à la Chambre des députés le principe et la méthode que je comptais suivre dans la réforme des écoles élémentaires, et de résumer toute ma pensée dans la formule : *Donner au peuple l'instruction en quantité suffisante, lui donner l'éducation le plus qu'il sera possible* [2], cette pensée a obtenu l'approbation manifeste des représentants de la nation. Le pays, à son tour, a accueilli plus tard avec non moins de faveur le dessein annoncé

---

1. Allusion à un passage du rapport de M. Baccelli. Voir plus loin, p. 114.
2. « *Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può !* »

par moi de supprimer des programmes l'excessif et l'inutile, e d'introduire dans le règlement du 16 février 1888 les modifications reconnues indispensables pour obtenir ce double résultat: de donner à la condition des instituteurs plus de sécurité et de dignité, et de faire disparaître les causes des dissentiments qui surgissent fréquemment entre les municipalités et l'administration scolaire.

Mais si dans toutes les choses humaines la maturité dans la conception et la prudence dans l'action sont une garantie de succès, c'est particulièrement le cas dans la difficile entreprise de réformer des institutions auxquelles d'autres hommes d'État ont déjà tenté plus d'une fois de donner une forme et un caractère mieux appropriés aux nécessités de l'époque et aux besoins de la société civile. En effet, d'une part, on doit conserver scrupuleusement ce qui a été démontré bon par l'expérience; et, d'autre part, avant de supprimer ce qui paraît stérile ou mauvais, il faut beaucoup de circonspection pour discerner les opinions sages et les désirs raisonnables, au milieu des tendances et des opinions discordantes de novateurs trop audacieux et de personnes aveuglément attachées aux traditions. Le législateur ne peut faire violence à l'évolution naturelle des organismes scolaires, ni résoudre par un décret des questions encore controversées parmi ceux qui cultivent la science, et au sujet desquelles le champ d'expériences de l'école n'a pas encore donné de résultats certains; il doit borner sa tâche à déblayer la route, en écartant les difficultés qui affaiblissent ou détruisent la salutaire influence que l'instruction et l'éducation ont le droit d'exercer là où se donne à l'intelligence et au cœur du citoyen une empreinte ineffaçable.

Afin d'éviter tout danger d'erreur provenant de la précipitation, j'ai voulu associer aux investigations et aux études auxquelles je me livrais tous ceux qui par devoir professionnel ou par généreuse sympathie appliquent l'effort de leur pensée à la régénération de l'école populaire, pour en faire un instrument de rédemption morale et civile. En conséquence, dans douze de nos principales villes, des éducateurs zélés et expérimentés furent réunis pour discuter régulièrement sur divers points importants que je soumettais à leur examen et à leur jugement. De toutes les provinces du royaume, les provéditeurs des études, après avoir pris l'avis d'un certain nombre de fonctionnaires publics et de membres du corps enseignant, et recueilli les résultats des observations et des expériences de chacun d'eux, m'ont adressé des observations et des propositions sur chacun des points de la réforme scolaire projetée. En même temps que sur l'invitation du gouvernement tant d'hommes distingués préparaient les éléments de la réforme, on discutait, au sein de libres congrès, les thèses que j'avais proposées à tous les amis de l'école. Il est donc permis d'affirmer que, durant ces derniers mois, sans fracas et sans prétentions, mais avec l'autorité qui appartient au savoir et à l'expérience, il a été procédé à un véritable plébiscite d'éducateurs sur le

programme qui depuis plus de dix ans est l'objet de ma principale sollicitude.

Je me sentis confirmé dans l'idée qu'il convient d'imprimer à l'école élémentaire une physionomie et un caractère propres, et qu'il est temps de la considérer, non plus comme le vestibule des études classiques, techniques ou professionnelles, mais comme la palestre où tous doivent être préparés à la vie civile (ce qui ne veut pas dire qu'elle ne doive convenir également au petit nombre de ceux qui sont destinés à étendre ultérieurement le cercle de leurs connaissances), par les observations que je pus faire directement dans quelques classes élémentaires de Rome durant la période des examens. Et lorsque ensuite, à Ripatransone [1], je vis avec quel désintéressement, avec quel dévouement et quelle utilité des maîtres excellents, venus là de toutes les régions de l'Italie, cherchaient à résoudre expérimentalement le problème de l'école populaire, et que j'eus la preuve consolante que chez nous aussi l'initiative privée seconde, et parfois devance, l'action de l'État, je sentis d'une façon plus claire encore et plus précise l'avertissement donné par le temps et par les circonstances propices pour effectuer des améliorations réelles.

Grâce au précieux concours de tant de collaborateurs zélés, il m'a suffi de recueillir et de classer les propositions qui avaient obtenu la majorité des suffrages, en laissant de côté celles qui représentaient des aspirations vers un idéal trop éloigné, pour me trouver en présence d'un plan de réorganisation aux contours précis et clairement tracés.

Les vœux exprimés par tant de personnes compétentes, en m'affermissant dans ma propre conviction, m'ont fait connaître le degré d'urgence qu'il convenait d'assigner à chacune des parties de la réforme. Toutes les provinces ont demandé avec un ensemble digne de remarque qu'avant toute chose on retranchât des programmes tout ce qui est en contradiction avec les principes et les règles justement formulés dans les *Instructions générales* et dans quelques-unes des *Instructions spéciales* qui les précèdent et qui les expliquent; que ces programmes fussent allégés du fardeau d'études et d'exercices non proportionnés à l'âge des enfants, non adaptés aux besoins de la vie, qui sont pour les facultés une source d'affaiblissement, et sont cause que les élèves sortent des classes élémentaires peu aptes aux études supérieures, et peu préparés aux emplois qu'ils doivent exercer dans l'avenir au profit de la société et de la patrie; que les maîtres ne fussent pas distraits de leur mission principale, qui est celle d'édu-

1. En septembre dernier a eu lieu à Ripatransone, petite ville des Marches, le cinquième cours normal dû à l'initiative de M. Consorti, qui s'est fait l'apôtre du travail manuel en Italie. En même temps s'est réuni dans cette ville un congrès où a été discutée la question de la part à faire au travail manuel dans l'éducation. Le ministre a assisté au cours normal et au congrès; à la suite de sa visite, l'État va créer à Ripatransone une école normale avec section spéciale pour le travail manuel. (*Rédaction.*)



cateurs, par l'obligation de donner à leurs élèves un surcroît d'enseignements ou précoces, ou excessifs; qu'enfin l'école du peuple fût ramenée aux limites naturelles que lui assignent et sa raison d'être, et le devoir qu'a l'État de veiller à ce qu'elle ne dévie pas de son but d'utilité nationale. Non moins juste est cette opinion exprimée par plusieurs, que le déluge de ces livres mal pensés et plus mal écrits, destinés à l'enfance, qui infestent les familles et les écoles, est une conséquence directe et un produit des programmes; de sorte que, lorsqu'on aura supprimé la cause, ou du moins le prétexte, de ces compilations mal digérées, on peut espérer que la littérature scolaire atteindra chez nous aussi le degré d'excellence qu'elle possède depuis longtemps dans d'autres pays.

Voilà les motifs pour lesquels la réforme des programmes d'enseignement précède quelque peu celle du règlement.

La loi du 13 novembre 1859, comme le faisait remarquer avec raison un de mes honorables predécesseurs, avait pris conseil des besoins plus que des possibilités et avait auguré de l'avenir avec trop de témérité, en assignant à l'instruction élémentaire, qu'elle condensait pourtant en quatre classes seulement, une abondance si grande et si variée de branches d'enseignement, qu'aujourd'hui encore le nombre nous en paraît exagéré.

Dans les difficultés inévitables d'une organisation hâtive des écoles, en présence de villes et de villages inégalement préparés, il fut nécessaire de choisir les matières d'enseignement indispensables, et de n'introduire que celles-là dans les classes qui s'ouvraient de proche en proche. Les programmes de 1867 représentent exactement l'ensemble des expédients imaginés pour adapter quelques-unes des dispositions de la loi Casati aux provinces que d'heureux événements avaient réunies en un grand corps politique.

Plus tard, la durée du cours élémentaire ayant été prolongée d'un an, ces programmes parurent encore moins conciliables avec les sanctions de la loi et avec les nécessités de la vie moderne. Aussi en 1888 la question de l'enseignement élémentaire fut-elle remise à l'étude dans son intégralité; et on voulut la résoudre de façon à sauvegarder l'autorité de la loi organique, en la mettant d'accord avec les progrès accomplis par la science pédagogique. Le but qu'on s'était proposé, de rajeunir les méthodes et de faire pénétrer dans l'école la lumière et le mouvement de la science et de la vie, fut atteint en grande partie. La principale conquête réalisée fut la condamnation du dogmatisme dans l'enseignement pour y substituer, en théorie et en pratique, le système de faire dériver le savoir de l'observation et de l'expérience des élèves, provoquées à propos et convenablement dirigées par le maître. Mais le désir d'accroître la force et l'importance de l'école fit perdre de vue le caractère propre qu'elle devait conserver; la préoccupation de donner satisfaction à la fois à des obligations diverses, et particulièrement à celle de préparer les enfants à l'enseignement

moyen, fit accroître démesurément non pas tant le nombre, mais l'extension des matières à étudier et la quantité des exercices à faire à l'école et à la maison en vue de l'acquisition de la culture et des aptitudes désirées par le législateur. On s'écarta peu à peu des règles formulées dans les *Instructions générales*, véritable modèle de sagesse pédagogique ; le dessin, la gymnastique, la morale devinrent des matières d'étude et d'examens; les noms pompeux de *physique* et d'*histoire naturelle* prirent place dans les programmes et dans les livres classiques; il ne sembla pas étrange de faire disserter des instituteurs sur l'anatomie et la physiologie en présence d'enfants étonnés ou distraits; l'arithmétique se hérissa de raisonnements abstraits, et s'accrut de difficiles opérations sur les fractions, et, dans les examens, on ne voulut pas renoncer à l'épreuve écrite, qui est pourtant reconnue trompeuse pour les mathématiques aux examens du baccalauréat; l'histoire des Hébreux, des Grecs et des Romains, par une singulière interversion, fut enseignée à des enfants de six ou sept ans, absolument incapables de se transporter par la pensée et le sentiment jusqu'à une antiquité aussi reculée. De là, perte irréparable de temps, et, ce qui est pis, dépression physique et morale, impuissance des maîtres et des élèves à réaliser les fins essentielles de l'instruction et de l'éducation qu'on demandait à l'école.

Afin d'écarter sans retour les causes de ces fâcheux inconvénients, j'ai cru nécessaire de restreindre les matières des programmes et les épreuves d'examen à ce minimum de connaissances utiles et d'aptitudes sérieuses que tout enfant doit acquérir par degrés à l'école élémentaire. Lire, écrire, compter, devenir un travailleur honnête, fut et est encore le programme du bon sens italien; revenir courageusement à ce programme sera, de l'avis de tous ceux que j'ai interrogés, un moyen prompt et assuré de progrès. J'ai conservé en conséquence la place principale à la langue italienne, c'est-à-dire aux études et aux exercices qui, en développant et en disciplinant les facultés d'invention et de réflexion, apprennent à l'enfant à exprimer ses pensées et ses sentiments d'une manière simple, précise, dans les formes adaptées au caractère national, qui se reflète fidèlement dans la langue. Mais j'ai pris, d'autre part, grand soin de retrancher tout ce qui pourrait retarder ce résultat, le plus important bénéfice que doit procurer l'école.

J'ai allégé le programme d'arithmétique de toutes les parties qui empiètent sur la tâche réservée aux écoles moyennes, et je l'ai adapté plus directement à la pratique, c'est-à-dire à l'acquisition de la précieuse faculté d'appliquer le calcul, au besoin sans l'aide des opérations écrites, aux cas que présentent la vie domestique et les petites affaires industrielles et commerciales. Je n'ai pas négligé de restituer à la calligraphie le caractère qu'elle doit avoir dans les écoles élémentaires, celui d'habituer la main à une écriture simple et propre; j'en ai en conséquence borné l'obligation à l'étude de l'écriture cur-

sive, réservant les autres genres d'écriture aux enseignements supérieurs.

J'ai fait de l'histoire, de la géographie, des droits et des devoirs du citoyen, un groupe unique, pour indiquer d'une manière visible que ces trois enseignements doivent concourir d'un commun accord au but de faire connaître et aimer la patrie, d'éveiller la conscience et de réchauffer le sentiment national. Pour ne pas disperser en efforts vains et pernicieux les forces des élèves, j'ai supprimé dans le cours inférieur les récits tirés de l'histoire des peuples anciens. L'histoire d'Italie a été réduite à ceci : partant de la connaissance des hommes et des choses de notre *risorgimento*, l'enfant remonte successivement vers les âges antérieurs, il apprend à connaître quels furent les événements les plus notables et les hommes les plus illustres de l'histoire de la civilisation humaine, et par quelle succession ininterrompue d'œuvres et de pensées nous a été transmis l'héritage d'une grande patrie, avec Rome pour capitale. Les notions géographiques ont été coordonnées en vue de cette même fin et délivrées du fardeau des théories scientifiques qui, pour le premier âge, ne sont que des abstractions vides. Le résumé des droits et des devoirs, comme matière d'examen, a été réduit aux notions tirées de l'explication du Statut constitutionnel, loi positive, et je l'ai fait avec la pensée de fermer ainsi la porte aux catéchismes de morale et à l'exposition d'une doctrine prétentieuse. Il n'y a pas un mot, dans les programmes, sur l'enseignement de la morale ; celle-ci ne fait l'objet d'aucun examen quelconque. La morale peut être apprise avant tout par l'exemple des parents et des maîtres ; elle doit résulter ensuite de chacun des enseignements particuliers, surtout de ceux qui se proposent d'agir directement sur l'intelligence et sur le sentiment ; l'éducation morale, ainsi que la civilité et les bonnes manières qui en sont l'ornement extérieur, doit être constatée non par un examen, mais par l'amélioration de la conduite de l'enfant dans la famille et à l'école, unique apprentissage pour lui de la vie sociale.

Mon prédécesseur (M. Boselli) avait déjà rendu hommage au principe énoncé ci-dessus, que l'éducation morale ne saurait faire l'objet d'un programme et d'un examen, lorsque, soumettant à la sanction de Votre Majesté les instructions et les programmes de 1888, il avait expliqué et justifié le silence observé à l'égard de l'éducation religieuse, garantie de paix sociale [1].

---

1. Voici le passage du rapport de M. Boselli (publié dans le *Bollettino ufficiale* du ministère de l'instruction publique, septembre 1888) auquel M. Baccelli fait allusion :

« Que Votre Majesté me permette de dire deux mots d'une question qui a été l'objet de longues discussions, tant dans le sein de la commission qui a élaboré les programmes que dans la junte du Conseil supérieur. Je veux parler de l'enseignement religieux, qui n'est pas compris dans les programmes.

» Convaincu, comme je le suis, que, contenu de justes limites, il constitue

J'ai maintenant le devoir d'expliquer encore la résolution en vertu de laquelle les programmes et les examens, circonscrits avec une parcimonie voulue à la langue italienne, à l'arithmétique pratique, à la calligraphie, à l'histoire et à la géographie de l'Italie, aux droits et aux devoirs du citoyen, ne comprennent ni le chant, ni la gymnastique, ni le dessin, ni les leçons de choses, ni les travaux à l'aiguille et les autres exercices de travail éducatif, toutes matières qui ont été introduites, avec une prudente mesure, dans les écoles italiennes.

La gymnastique et le chant sont des moyens d'hygiène, de repos, de récréation, de discipline[1]. Ils devaient en conséquence rester remis au discernement de l'éducateur, afin qu'il en pût faire usage librement, sans créer, ne fût-ce qu'en apparence, une nouvelle préoccupation pour les élèves. On peut en dire autant des travaux à l'aiguille, par lesquels l'école, sans avoir l'air d'obéir à des prescriptions officielles, peut, de temps en temps, suspendre l'étude fatigante pour l'esprit, et vaquer à des travaux non moins utiles, qui reproduisent l'image de la vie domestique. La maîtresse habile trouvera elle-même le temps et le moyen de faire alterner ces occupations maternelles avec l'accomplissement des autres devoirs.

On laisse également au bon vouloir et à la sagacité des maîtres le soin de faire l'éducation de l'œil et de la main des enfants, en les

---

un puissant moyen d'éducation et une garantie de paix et de prospérité sociale, je n'aurais pas consenti à l'exclure des écoles. Je n'y aurais pas consenti non plus parce que sa suppression m'aurait semblé une imprudence, étant donné que beaucoup de familles le désirent. Je m'empresse donc de déclarer qu'il est maintenu tel qu'il existe aujourd'hui aux termes du règlement du 16 février 1888, et que rien n'est changé aux conditions actuelles. Seulement, on n'en donne pas le programme, parce que la commission et le Conseil ont pensé que l'État n'est pas compétent pour faire un programme de ce genre. Avec le respect que notre époque et nos lois imposent pour la liberté de conscience, avec la tolérance que tous recommandent et invoquent comme la plus juste et la plus sûre garantie de paix, l'État ne peut faire ni directement ni indirectement une profession de foi, qui, imparfaite pour les uns, serait excessive pour les autres. Tenu aux mêmes égards envers tous, s'il doit donner satisfaction, jusque dans l'école, à un noble besoin ressenti par le plus grand nombre, il ne peut néanmoins se prescrire à lui-même une action précise et déterminée, qui courrait le risque d'offenser à la fois l'opinion des amis et celle des adversaires. En demandant que personne ne prétende s'imposer en aucune façon à l'opinion de ses semblables, il a le devoir de commencer par ne pas s'imposer lui-même. Ainsi pense la nation qui présente à tous le modèle d'une liberté bien ordonnée, l'Angleterre, laquelle, tout en professant pour la religion le respect le plus sincère et en reconnaissant sa puissance modératrice jusqu'à en maintenir l'enseignement dans ses lois sur l'instruction populaire, néanmoins n'en parle pas dans les programmes, précisément pour ne pas entrer dans des prescriptions déterminées qui ne seraient pas acceptables pour les diverses croyances. »

1. L'enseignement de la gymnastique a été rendu obligatoire dans toutes les écoles par la loi du 7 juillet 1878, nº 4442. *(Note du rapport.)*

familiarisant avec l'exacte mesure des proportions, et de les habituer à la représentation graphique des choses observées, à mesure que s'étend leur connaissance du monde extérieur et qu'elle devient déterminée et précise dans leur esprit. L'étude de la géométrie intuitive, utile complément de l'arithmétique pratique et du système légal des mesures, et la réflexion appliquée à l'examen de la structure et des qualités des objets, offriront de nombreuses occasions de faire non seulement dessiner, mais aussi construire et reproduire, avec des matériaux divers, quelques-unes des choses qui auront fourni des sujets d'observation et d'étude. Ainsi seront éveillés les premiers germes du sens esthétique, et ressenties les premières joies du travail, qui est une récompense, non une malédiction, pour les générations humaines.

Guidé par ces principes, j'ai remis libéralement au maître le soin de déterminer, sous certaines conditions, les moyens à employer pour cet enseignement qu'on a appelé objectif (leçons de choses), pour montrer qu'il est la méthode expérimentale appliquée à l'éducation de l'enfance, et l'extension à lui donner. J'attends de cet acte spécial de confiance un résultat heureux, celui de voir l'école rajeunie et fortifiée par les courants salutaires de la vie réelle, sous les multiples aspects que lui donnent la nature et le travail dans les diverses régions de l'Italie.

De jour en jour croît en moi l'espérance que les instituteurs ruraux se verront concéder, le plus près possible de l'école, un petit jardin qui, tout en leur procurant un avantage économique, servira à enseigner, en même temps que l'alphabet, les règles pratiques de l'agriculture, et que dans les écoles urbaines le travail éducatif rendra la main adroite et préparera l'esprit aux nobles émotions de l'art, aux victoires honorées de l'industrie. Mais non pas que la classe doive devenir un atelier ou un lieu d'apprentissage pour un métier spécial; le travail dont je parle, éclairé par l'exemple des jeux et des occupations imaginées pour l'enfance par le génie de Frœbel, tend à créer, non pas seulement chez les fils de l'artisan, mais chez tous les enfants, la faculté de diriger l'activité vers un but, et à introduire dans nos mœurs ce principe de moralité, que vivre c'est travailler.

Si donc le chant, le dessin, la gymnastique, le travail manuel et les leçons de choses ne sont mentionnés ni dans les programmes d'enseignement ni dans les épreuves d'examen, cela ne veut dire en aucune façon que ces disciplines soient exclues de l'école. Elles constituent les instruments didactiques, les moyens éducatifs que tout éducateur, s'il est digne de sa noble fonction, emploiera pour conduire ses élèves à ce minimum de préparation profitable et durable, qui est indiqué dans les programmes comme terme à atteindre. Mais, dans les instructions qui précèdent ceux-ci, je me suis appliqué à relever l'importance et à préciser les limites d'un champ vaste et fécond ouvert à l'activité pédagogique, afin qu'il demeure bien entendu

qu'un maître pourra se signaler en profitant avec succès de la plus grande liberté qui lui est désormais donnée par le gouvernement. Cette liberté, jointe à d'autres témoignages d'estime, fera comprendre à tous que la nation n'ignore pas ses obligations et se propose d'améliorer également, aussitôt qu'il sera possible, la situation économique d'une classe si méritante de citoyens.

Du système adopté de maintenir les programmes et les examens dans le cercle des connaissances indispensables à chaque élève de l'école élémentaire, qu'il s'agisse d'une école de garçons ou d'une école de filles, d'une école urbaine ou d'une école rurale, d'une école à un seul maître ou d'une école à plusieurs classes, résultera, je crois, un autre avantage non médiocre. Comme les programmes sont très simples et que la faculté est laissée aux maîtres d'en développer le contenu et d'en élargir la compréhension, sans s'écarter du but fixé, j'ai rappelé aux instituteurs qu'ils ont l'obligation de dresser, au commencement de l'année, un programme didactique détaillé, et j'ai entouré ce travail de toutes les précautions propres à en assurer le sérieux et l'efficacité.

Nos écoles, en vertu du minimum d'acquisitions obligatoire pour tous, auront l'avantage capital de l'unité; mais en même temps elles auront des caractères divers suivant les besoins locaux, les conditions spéciales des industries du pays, le degré de culture des différentes provinces, en d'autres termes en conformité du milieu et, si je puis m'exprimer ainsi, du climat spécial de chaque institut d'éducation.

Mais il eût été à peu près inutile de donner à l'école élémentaire une physionomie propre, d'alléger les élèves d'un fardeau d'études hors de proportion avec les forces de leur âge et de leur intelligence, si je n'avais pourvu en même temps à les affranchir des travaux excessifs — des travaux écrits en particulier — qu'ils ont à faire à la maison, et si je n'avais raccourci l'horaire du cours inférieur de manière à le maintenir dans les limites que la nature elle-même a fixées à l'attention et au travail des enfants.

L'origine de la réforme permet d'augurer qu'elle aura des résultats heureux et sera salutaire pour la patrie. Les vœux de tous les bons maîtres, les désirs de tous les amis de l'école ont trouvé place dans le décret que je soumets à la signature de Votre Majesté. Si elle n'est pas refusée par un prince dont la nation entière connaît la sollicitude pour les classes auxquelles l'école populaire est le plus profitable, je pourrai présager au pays que cette école deviendra promptement le lieu où se formeront des générations robustes et laborieuses, capables de conserver et d'accroître le patrimoine de civilisation et de gloire qui nous a été transmis par nos pères.

Le ministre,
BACCELLI.

NOTES D'UNE BOURSIÈRE A L'ÉTRANGER

LE « TRAINING COLLEGE »

DE CAMBRIDGE

Il a été fondé en Angleterre, il y a près de dix années, dans la ville universitaire de Cambridge, par miss Hughes, une École normale d'institutrices du second degré, pourrait-on dire, qui prend chaque année une plus grande extension.

A l'époque de cette fondation, les institutrices des écoles secondaires ou « high schools » étaient formées par les directrices mêmes de ces écoles, qui instruisaient comme elles l'entendaient quelques-unes de leurs propres élèves, et les gardaient ensuite comme maîtresses. A cette époque également étaient déjà organisées les écoles normales primaires, qui formaient les futures institutrices des écoles primaires élémentaires, mais où les jeunes filles de la classe bourgeoise, se destinant à l'enseignement secondaire, dédaignaient d'entrer.

C'est alors que Miss Hughes fonda son « Training College », destiné à fournir les lycées de jeunes filles, ou « high schools », des professeurs munies d'une véritable éducation professionnelle. On pourrait dire que ce Collège tient le milieu entre une de nos écoles normales ordinaires et l'École de Sèvres, mais en ne conservant de celles-là que la partie pédagogique.

Quelle est d'abord l'organisation extérieure et matérielle du Collège? Il ne subit aucun contrôle de l'État ni d'un comité quelconque de l'Université de Cambridge ; il est entièrement dirigé par un Comité comprenant la directrice et présidente, Miss Hughes, deux vice-présidents, un secrétaire, un trésorier, un éditeur, et quelques autres personnes influentes qu'on pourrait appeler membres honoraires ayant voix consul-

tative. Il a cependant quelques rapports avec l'Université, bien qu'il soit en dehors de ses règles et de ses privilèges : ainsi, l'autorisation pour les élèves d'assister aux cours de pédagogie qui s'y donnent, (outre les cours publics ouverts à tous ceux qui se font inscrire), le concours d'un ou deux maîtres qui viennent donner des leçons de psychologie ou des conférences extraordinaires sur un sujet pédagogique, la part que prennent soit un inspecteur, soit quelques professeurs, dans l'examen qui termine les études, comme pour donner un caractère semi-officiel au titre recherché par les élèves. Là se bornent les relations, et il ne faudrait pas croire que ce Collège, quelle que soit son importance, rentre en aucune façon dans le corps universitaire.

Il reçoit des jeunes filles de dix-huit à vingt-huit ans, dont le nombre, actuellement de quarante à cinquante, augmente à chaque session, et qui ont à verser une somme d'à peu près 1,400 francs pour l'année unique qu'elles auront à y passer. Ces jeunes filles, munies pour la plupart de diplômes correspondant à notre brevet simple ou à notre brevet supérieur, passent une sorte d'examen qui n'est encore que de pure forme, mais qui s'élèvera nécessairement avec le nombre des postulantes ; de nombreuses exceptions sont faites, d'ailleurs, pour celles qui ont déjà enseigné ou qui ont obtenu des titres supérieurs et ne viennent chercher qu'un perfectionnement pratique. Elles sont installées présentement, non dans un local unique et aménagé pour les recevoir, mais dans plusieurs maisons de la ville dont les propriétaires sont connus et autorisés par le Comité du Collège. L'une de ces maisons, appelée la « Centrale », est habitée par la directrice, et comprend un pavillon qui forme l'unique salle de conférences et de réunion des élèves.

Le genre de vie des jeune filles n'a rien de la diecipline de nos internats : chacune a sa chambre, ses commensales, ses compagnes des maisons voisines, à qui elle va rendre visite et qu'elle réunit parfois chez elle autour d'une tasse de thé ; et, pour centre, le pavillon commun où elle retrouve chaque matin la directrice et les maîtresses, et où elle se rend les jours de leçons ou de répétitions. En dehors de ces heures, liberté presque absolue de diriger son travail comme elle l'entend, de se promener, d'aller en visite, d'organiser des jeux de cricket ou de tennis, ou de se livrer à ses

études favorites, en dehors du programme de l'école. L'indépendance semble le premier besoin des étudiantes et la première chose qu'on ait souci de leur assurer.

Entrons maintenant dans ce pavillon central où préside, pendant les cours, la directrice ou l'une des deux ou trois maîtresses répétitrices, et voyons les leçons, conseils et directions qui s'y donnent. Au-dessus de l'estrade, une belle devise exprime le caractère à la fois pratique et élevé que les professeurs cherchent à réaliser : « Nous travaillons, non pour l'école, mais pour la vie. Nous amassons, non pour le temps, mais pour l'éternité. » Nous sommes frappés, également, de l'air hospitalier que donnent à cette salle plusieurs drapeaux de différentes nations ; naturellement, le « Union Jack » britannique, puis les trois couleurs françaises qui semblent s'y mêler, le drapeau suédois, voire même les emblèmes roumains, qui ont été offerts par des étudiantes de cette nation. Sous un autre aspect, cette hospitalité généreuse et large se retrouve dans la prière qui se récite chaque matin, et dans le psaume ou l'hymne chanté qui l'accompagne. « Donnez-moi une formule, » avait dit la directrice, en s'adressant à un évêque libéral anglais, « qui puisse convenir aux sectes protestantes, aux catholiques, aux grecques, aux juives, en un mot, à toutes celles qui croient en Dieu et trouvent bon de le prier. » Et la prière, à laquelle s'ajoute souvent un commentaire spontané de la maîtresse, est en effet pénétrée d'un esprit religieux aussi large que profond.

Lorsqu'elle a été dite, une partie des élèves se rend dans les différentes écoles élémentaires de la ville, l'autre reste dans la salle pour écouter l'une des répétitrices. L'enseignement comprend en effet deux parties distinctes, aussi importantes l'une que l'autre : partie pratique et partie théorique ; et, chose curieuse pour des Français, les étudiantes commencent généralement par faire des leçons elles-mêmes pendant cinq ou six mois, avant d'étudier la théorie et l'histoire de la pédagogie pendant les quatre autres mois. Au début de chaque trimestre, la directrice du collège s'entend avec les principales directrices d'écoles de Cambridge, écoles soit purement privées, soit entretenues par une communion religieuse, soit placées sous un certain contrôle des « Comités » de Londres. Elle leur demande de lui céder chaque semaine quelques heures et quelques leçons sans troubler l'ordre de leur

programme, et elle répartit ces leçons parmi ses propres étudiantes. Elle tient compte, dans la répartition, des goûts de ses élèves, des parties de l'enseignement qu'elles connaissent le mieux, et aussi des qualités pédagogiques qu'elles ont le plus besoin d'acquérir. Un tableau est dressé, portant les leçons que fera chaque étudiante pendant le trimestre, avec le nom de l'école, le jour, l'heure et la classe particulière où sera donnée cette leçon. Chaque élève donne ainsi de vingt à trente leçons pendant son année de « training » ou dressage pédagogique. On ne peut s'empêcher de penser au peu de temps que les élèves de nos écoles normales primaires passent dans les écoles annexes, et au peu de leçons qu'elles donnent; mais il faut reconnaître que ces leçons leur sont plus profitables en raison de la préparation plus longue qu'elles y mettent et des critiques soigneusement faites qui les suivent. Les jeunes filles du « Training College » sont, *autant que possible*, écoutées ou critiquées par les répétitrices ou la directrice; mais celles-ci ne peuvent être partout à la fois, et, le plus souvent, c'est la directrice de l'école primaire qui fait à la directrice du Collège un compte-rendu de la leçon, compte-rendu souvent incomplet et imparfait, attendu qu'elle a dû veiller à la marche générale de l'école, et qu'elle n'a écouté qu'à demi.

La partie théorique de l'enseignement du Training College est intéressante, pour la même raison qui fait l'intérêt de la partie pratique : l'initiative laissée aux jeunes filles dans leurs études. Elles suivent un cours régulier de psychologie, un cours assez sommaire de pédagogie dans l'un des collèges de l'Université; les répétitrices exposent une histoire de la pédagogie, mais la plus grande partie du travail consiste à lire les *sources* ou livres principaux et à les analyser. Le choix de ces sources est d'une abondance qui ferait reculer des jeunes filles de Fontenay ou de Sèvres. Tous les auteurs pédagogiques de quelque importance, allemands, français, anglais, sont indiqués, lus, et sommairement appréciés. Il semble qu'étant donnés l'âge et la culture ordinaire des étudiantes, elles emmagasinent plus qu'elles ne comprennent et ne peuvent juger, plus aussi qu'elles ne peuvent appliquer avec fruit dans leur enseignement.

Ce qui fait l'unité de cette école, en apparence si *dispersée*, ce qui fait l'intérêt de ces études pédagogiques qui pourraient sembler

arides, c'est l'esprit de la directrice, esprit vraiment éducateur, très fécond et très ouvert à toutes les idées nouvelles. Ses conférences hebdomadaires ont le plus souvent pour objet d'élargir le champ de la pédagogie et d'en montrer l'importance, les applications multiples en dehors comme à l'intérieur de l'école, de recueillir les échos du monde enseignant pour communiquer à ses élèves tel procédé nouveau, suggérer telle réforme à faire, proposer telle expérience. Elle sait replacer la pédagogie dans le monde et la vie réelle, et compléter ainsi ce que les études des pédagogues théoriciens pourraient avoir d'insuffisant.

Tout lui est matière d'entretien pour ses jeunes filles : un jour, c'est l'art de se reposer pour une institutrice; un autre jour, le choix et le parti à tirer des voyages de vacances; un troisième, l'utilité d'un commerce sérieux avec des esprits d'*hommes* pour la fermeté et la droiture du jugement; un autre jour enfin, la nécessité pour toute personne qui enseigne de ne pas se murer dans sa profession et de ne pas laisser s'imprimer en elle ces marques déplaisantes : dogmatisme, pédantisme, gaucherie, que le « métier inflige souvent aux institutrices ».

Si nous lui disions qu'elle vit malgré tout assez loin de ses élèves, qu'elle ne les a pas sous les yeux, et ne peut les bien connaître, elle nous répondrait qu'elles vivent ensemble, et que cela seul est excellent.

Elle espère beaucoup dans l'éducation que des jeunes filles se donnent les unes aux autres, et pense qu'en dépit de quelques influences mauvaises, le plus grand nombre apportent et développent dans la vie commune ce qu'elles ont de meilleur, et se forment par cette pratique à la vie sociale.

Ces vues intelligentes et larges se retrouvent particulièrement dans les questions qu'elle choisit pour l'examen qui termine l'année d'enseignement. On peut douter, seulement, que les jeunes filles aient acquis en si peu de temps la maturité et la promptitude d'esprit nécessaires pour bien traiter toute les questions que nous allons citer.

UNIVERSITÉ DE CAMBRIDGE

Examen du certificat de « Teacher ».

Lundi 25 juin 1894, de 9 heures et demie à midi et demi.

THÉORIE DE L'ÉDUCATION

1. Qu'entend-on par éducation de la faculté de percevoir par les sens? Comment les autres activités mentales sont-elles affectées lorsqu'on néglige ce genre d'éducation?

2. Qu'entendez-vous par l'assimilation de la connaissance? Comment distinguez-vous une connaissance bien assimilée d'avec une connaissance mal assimilée? Donnez des exemples empruntés aux exercices scolaires.

3. Discutez l'opinion qu'une instruction trop méthodique peut nuire à l'élève en lui enlevant les occasions nécessaires pour développer l'habitude de la réflexion spontanée et de l'effort intellectuel.

4. Quel genre de goût littéraire peut-on s'attendre à trouver chez des élèves de seize ans qui ont reçu une bonne éducation? Expliquez psychologiquement l'histoire de son développement.

5. Examinez la valeur théorique et pratique de la doctrine selon laquelle le développement de l'intelligence des enfants, dans ses traits principaux, reproduit les grandes phases du développement de la race.

6. En quoi consiste la culture de la raison? Comparez la faculté de raisonner chez des enfants de cinq, dix et quinze ans.

7. Herbart soutient qu'un caractère passionné chez un enfant contrarie l'éducation morale. Compayré pense, au contraire, que c'est le meilleur fondement d'un type élevé de caractère moral. Discutez ces deux opinions.

8. Qu'est-ce qu'une éducation générale? Distinguez-la de l'éducation qui vise à apprendre aux élèves un peu de tout. Quelle différence feriez-vous dans le programme d'élèves qui quitteraient l'école à treize ans pour devenir apprentis; à seize ans pour entrer dans le commerce; à dix-sept ans pour se préparer à prendre le grade de bachelier ès-arts?

Lundi 25 juin, de 1 heure et demie à 4 heures et demie.

PRATIQUE DE L'ÉDUCATION

1. Développez l'opinion que vous vous êtes formée sur les points suivants :

a) Les dimensions et le mode d'arrangement qu'il convient d'adopter pour les bancs et les pupitres dans une salle de classe;

b) Les moyens les plus simples et les plus efficaces de ventiler une salle de classe.

2. Distinguez l'analyse logique de l'analyse grammaticale. Lequel de ces deux exercices est, à votre avis, le meilleur instrument de discipline intellectuelle pour de jeunes élèves, et lequel doit-on enseigner le premier? Donnez les raisons de votre choix.

3. Écrivez le plan détaillé d'une leçon sur l'un des sujets suivants, en indiquant, s'il y a lieu, les images sensibles dont vous vous servirez pour rendre la leçon efficace:

a) L'extraction de la racine carrée;

b) Les applications des règles;

c) Les figures de rhétorique.

4. Comparez au point de vue de l'utilité pratique le procédé de l'examen oral et celui de l'examen écrit. Indiquez aussi par quels moyens on peut, selon vous, corriger les exercices écrits le plus rapidement et le plus efficacement possible.

5. Quel genre de leçon, s'il y a lieu, faut-il faire apprendre par cœur à de très jeunes enfants? Donnez des raisons et des exemples.

6. On a souvent prétendu que, avec quelques modifications, les principes sur lesquels repose le « Kindergarten system » pourraient être appliqués à des enfants plus âgés, et que l'enseignement de travaux manuels convenablement choisis devrait être continué *pari passu* avec les études ordinaires pendant tout le temps de la scolarité. Discutez cette proposition, et donnez votre opinion sur la valeur éducative des travaux manuels en général.

7. Dans l'organisation de l'emploi du temps et la répartition des matières de l'enseignement entre les maîtres adjoints, quelles tâches assignerez-vous aux maîtres les plus jeunes et les moins expérimentés, et quel genre de direction et de surveillance aurez-vous à exercer en ce qui les concerne?

Comparez aussi les avantages qu'il y a : 1° à confier à un seul maître tout l'enseignement d'une classe; 2° à avoir des maîtres spéciaux pour chaque matière de l'enseignement.

8. Distinguez la géographie physique de la géographie mathématique et de la géographie industrielle, et montrez laquelle de ces sciences possède selon vous le plus de valeur tant comme moyen d'éducation que comme moyen d'acquérir des connaissances utiles.

9. Dans quelle mesure est-on en droit d'attendre de jeunes enfants qu'ils comprennent les raisons des procédés qu'ils emploient pour faire des exercices d'arithmétique? Donnez un exemple d'une leçon théorique sur une règle d'arithmétique où, selon vous, le raisonnement pourrait être rendu accessible à leur intelligence.

10. « L'histoire est de la politique passée et la politique est de l'histoire présente. » Dans quelle mesure convient-il d'avoir égard à ce mot dans votre enseignement de l'histoire? Donnez des exemples.

Mardi 26 juin 1894, de 9 heures et demie à midi et demi.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

(Les candidats ne pourront traiter que neuf questions au plus, dont une au moins devra être choisie parmi les questions 8, 9, 10, et une au moins parmi les questions 11, 12, 13.)

1. Les théories de Gœthe sur l'éducation, 1) exposées dogmatiquement dans les *Wanderjahre,* 2) dramatisées dans les *Lehrjahre.*

1. Comment Rosenkranz classe-t-il les systèmes particuliers d'éducation d'après les types nationaux?

3. Qu'entendait Jacotot par son système d'émancipation intellectuelle et par sa méthode d'instruction universelle?

4. « Montaigne occupe une place intermédiaire entre Érasme et Rabelais. » (COMPAYRÉ.) Discutez ce jugement en l'appliquant à l'enseignement des langues et aux études réales.

5. « De la folie de Stanz est sortie l'école primaire du XIXe siècle. » (Roger DE GUIMPS.) Justifiez ou critiquez cette sentence.

6. Énoncez les interprétations différentes que Rousseau et Spencer donnent à la maxime : « Suivre la nature comme un guide ».

7. Nommez, en donnant des dates approximatives, les auteurs des ouvrages suivants : *The Education of a prince; Levana ; De ratione studii; The action of Examinations; l'Éducation des filles; Elementarie (sic); Mutter- und Kose-Lieder; Pansophiæ Prodromos; Wie Gertrud ihre Kinder lehrt; Lettre aux conseillers de toutes les villes d'Allemagne; Ludus literarius.*

8. Expliquez, en les rattachant au contexte, les passages suivants :

a) « C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait. »
b) « Les Caraïbes sont de la moitié plus heureux que nous. »
c) « L'hygiène est moins une science qu'une vertu. »
d) « *Our minds represent to us those tombs to which we are approaching.* »
e) « *And old Boy with all the gravity of his Ivy Bush about him.* »
f) « *Non vitæ sed scholæ discimus.* »

9. Dans quelle mesure Rousseau a-t-il devancé les slöjdistes en exigeant ce qu'Émile apprenne la menuiserie?

10. Donnez les quatre maximes de Rousseau pour maintenir la méthode naturelle et les applications qu'il fait de ces maximes.

11. Discutez la justesse de la critique que Rousseau fait des fables de La Fontaine. Quel appui cette critique donne-t-elle à sa règle générale : « Émile n'apprendra rien par cœur »? Dans quelle mesure les réserves de Rousseau peuvent-elles s'appliquer au choix que Locke fait des fables d'Ésope comme livre de lecture?

12. Énoncez brièvement les idées de Locke sur les récompenses et les châtiments. Critiquez le traitement qu'il propose pour l'entêtement.

13. Donnez les raisons pour lesquelles Locke tenait en médiocre estime les écoles publiques.

Mardi 26 juin 1894, de 1 heure et demie à 4 heures et demie.

Questions avancées.

(Les candidats ne doivent traiter qu'une question par groupe.)

THÉORIE DE L'ÉDUCATION

1. Dans quelle mesure faut-il tenir compte de l'individualité des enfants : 1) dans le choix de leur programme d'études; 2) dans l'application du régime de discipline d'une classe?

2. Quels éléments composent la faculté de saisir par l'intelligence? Comparez les diverses matières de l'enseignement au point de vue de leur valeur relative comme moyens de développer cette faculté.

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION

1. Quel secours pratique un professeur de langues vivantes ou d'histoire naturelle peut-il retirer de l'étude de l'histoire des méthodes?

2. Retracez la marche du développement des universités en Angleterre et en Écosse.

PRATIQUE DE L'ÉDUCATION

1. En supposant qu'un élève quitte une bonne école secondaire à l'âge de dix-sept ans, quel est le profit qu'il devrait, selon vous, avoir retiré de la fréquentation de cette école : 1) au point de vue de l'acquisition des connaissances; 2) au point de vue de la formation du caractère et de l'apprentissage des devoirs de la vie.

2. Discutez en détail les principes qui devraient guider un instituteur dans l'application des punitions, et les moyens par lesquels la nécessité de recourir aux punitions peut être rendue moins fréquente ou même tout à fait évitée.

VOLTAIRE ET LE CANADA

[Dans une communication qui a été faite à l'Académie des sciences morales et politiques, et qui est insérée dans le *Compte-rendu des séances et travaux de l'Académie des sciences morales et politiques* de janvier 1895, M. Levasseur avait eu l'occasion de parler de Voltaire et des mots « quelques arpents de neige » qu'on donne généralement comme l'expression de son sentiment sur les possessions françaises du Canada ; il avait fait remarquer que cette expression ne se trouvait que dans un passage de *Candide*. M. Nourrisson demanda si on ne la rencontrait pas aussi dans d'autres écrits de Voltaire. L'incident donna lieu, dans une séance ultérieure, aux observations suivantes qui ont été présentées par MM. Levasseur et Nourrisson, et que nous reproduisons d'après le *Compte-rendu* :[

M. Levasseur. — Comme historien, Voltaire parle du Canada dans l'*Essai sur les mœurs* et dans le *Siècle de Louis XV*.

Dans l'*Essai sur les mœurs*, le chapitre CLI traite des possessions des Français en Amérique. Voltaire y parle du « Canada, pays couvert de neiges et de glaces huit mois de l'année, habité par des barbares, des ours et des castors », qu'il oppose au territoire plus fertile appartenant aux Anglais; puis il parle de la fondation de Québec.

Dans le *Précis du Siècle de Louis XV*, ouvrage très médiocre, le chapitre XXXV est intitulé : « Pertes des Français ». Après avoir parlé de l'Afrique, Voltaire dit :

« Ils ont fait de bien plus grandes pertes en Amérique... Les troupes qui ont hasardé un combat pour sauver Québec (18 septembre) ont été battues et presque détruites, malgré les efforts du général Montcalm, tué dans cette journée, et très regretté en France. On a perdu ainsi en un seul jour quinze cents lieues de pays.

» Ces quinze cents lieues, dont les trois quarts sont des déserts glacés, n'étaient pas peut-être une perte réelle. Le Canada coûtait beaucoup et rapportait très peu. Si la dixième partie de l'argent englouti dans cette colonie avait été employée à défricher nos terres incultes en France, on aurait fait un gain considérable;

mais on avait voulu soutenir le Canada, et on a perdu cent années de peines avec tout l'argent prodigué sans retour.....

» Mais l'on perdit, et probablement pour jamais, tout le Canada avec ce Louisbourg qui avait coûté tant d'argent et de soins pour être si souvent la proie des Anglais. Toutes les terres sur la gauche du grand fleuve Mississipi leur furent cédées. L'Espagne, pour arrondir leurs conquêtes, leur donna encore la Floride. Ainsi, du vingt-cinquième degré jusque sous le pôle, presque tout leur appartint. Ils partagèrent l'hémisphère américain avec les Espagnols. Ceux-ci ont des terres qui produisent les richesses de convention; ceux-là ont des richesses réelles qui s'achètent avec l'or et l'argent, toutes les denrées nécessaires, tout ce qui sert aux manufactures. Les côtes anglaises, dans l'espace de six cents lieues, sont traversées par des fleuves navigables qui leur portent leurs marchandises jusqu'à quarante et cinquante lieues dans leurs terres. Les peuples d'Allemagne se sont empressés d'aller peupler ces pays, où ils trouvent une liberté dont ils ne jouissent point dans leur patrie. Ils sont devenus Anglais, et, si toutes ces colonies demeurent unies à leur métropole, il n'est pas douteux que cet établissement ne fasse un jour la plus formidable puissance. La guerre avait commencé pour deux ou trois chétives habitations, et ils y ont gagné deux mille lieues de terrain. » (Chap. XXXV, p. 338 du 21e vol., édition Beuchot.)

Voltaire en parle aussi dans les *Fragments sur l'Inde :* « Nos peuples européens, dit-il, ne découvrirent l'Amérique que pour la dévaster et l'inonder de sang; moyennant quoi ils en eurent du cacao, de l'indigo, du sucre, du quinquina;... et c'est pour soutenir ce commerce que les puissances se sont fait des guerres dans lesquelles le premier coup de canon tiré de nos climats met le feu à toutes les batteries en Amérique et au fond de l'Asie. »

Voltaire a plusieurs fois parlé du Canada dans sa correspondance. Il le considère comme une région ingrate, mais nulle part il ne dit qu'en le cédant à l'Angleterre la France ait perdu « quelques arpents de neige ». Voici les principaux passages relatifs à cette colonie, extraits de lettres écrites à l'époque de la conquête anglaise :

« Nous avons eu l'esprit de nous établir au Canada, sur des neiges, entre des ours et des castors, après que les Anglais ont

peuplé de leurs florissantes colonies quatre cents lieues du plus beau pays de la terre, et on nous chasse encore de notre Canada... Jugez après cela si l'histoire de France est un beau morceau à traiter amplement et à lire... » (Lettre du 15 octobre 1759 à Mme du Deffand. Cette lettre a été écrite au moment où l'on venait d'apprendre la prise de Québec, qui avait eu lieu le 18 septembre. Voltaire, qui critique beaucoup de choses dans cette lettre, termine en disant : « Jetez-la au feu... »)

« Le Canada n'est qu'un éternel sujet de guerres malheureuses, et j'en suis fâché. Il y a des gens qui prétendent que la Louisiane valait cent fois mieux, surtout si la Nouvelle-Orléans, qu'on appelle une ville, était bâtie ailleurs .» (Lettre du 24 novembre 1759 au comte d'Argental.)

« En vérité, vous devriez bien inspirer à M. de Choiseul mon goût pour la Louisiane. Je n'ai jamais conçu comment on a pu choisir le plus détestable pays du nord, qu'on ne peut conserver que par des guerres ruineuses, et qu'on ait abandonné le plus beau climat de la terre, dont on peut tirer du tabac, de la soie, de l'indigo, mille denrées utiles, et faire encore un commerce plus utile avec le Mexique. Je vous déclare que si j'étais jeune, si je me portais bien, si je n'avais pas bâti Ferney, j'irais m'établir à la Louisiane. » (Lettre du 1er novembre 1760 au comte d'Argental.)

Dans une lettre à d'Argental d'août 1763, il se vante d'avoir conseillé de vendre le Canada aux Anglais, « ce qui aurait tout fini et ce que le frère de M. Pitt avait proposé ».

Dans le roman de *Candide*, Voltaire parle du Canada au chapitre XIII, intitulé : « Candide et Martin sont sur les côtes d'Angleterre; ce qu'ils y voient ».

Voici ce passage :

« Ah! Pangloss! Pangloss! Ah! Martin! Martin! Ah! ma chère Cunégonde! qu'est-ce que ce monde-ci? disait Candide sur le vaisseau hollandais. — Quelque chose de bien fou et de bien abominable, répondait Martin. — Vous connaissez l'Angleterre; y est-on aussi fou qu'en France? — C'est une autre espèce de folie, dit Martin; vous savez que ces deux nations sont en guerre pour quelques arpents de neige vers le Canada, et qu'elles dépensent pour cette belle guerre beaucoup plus que tout le Canada ne vaut. De vous dire précisément s'il y a plus de gens à

lier dans un pays que dans un autre, c'est ce que mes faibles lumières ne me permettent pas; je sais seulement que les gens que nous allons voir sont fort atrabilaires. »

M. Levasseur est d'accord avec M. Nourrisson pour établir de la manière suivante la vérité sur ce point :

1° Voltaire est en général peu partisan des colonies; il blâme les guerres coloniales, et il regarde particulièrement le Canada comme une possession onéreuse et sans aucune importance.

2° Dans aucun de ses ouvrages historiques il n'a écrit que le Canada consistait en quelques arpents de neige.

3° L'expression ne se trouve pas non plus dans sa correspondance.

4° Elle se trouve seulement dans un de ses romans, *Candide*, où Voltaire la met dans la bouche d'un personnage qui a beaucoup d'autres hardiesses de langage et de pensée.

5° L'expression « quelques arpents de neige » ne s'applique pas à la cession faite par le traité de Paris en 1763, puisque le roman a été publié pendant la guerre et avant la prise de Québec.

6° L'expression ne s'applique pas au Canada. Le philosophe Martin ne dit pas que le Canada consistât en quelques arpents de neige, mais que « les deux nations étaient en guerre pour quelques arpents de neige vers le Canada » ; c'est-à-dire au sujet des limites de l'Acadie et du Canada, ainsi que de l'Ohio, qui était un sujet de contestation depuis le traité d'Utrecht.

M. Nourrisson. — Dans notre avant-dernière séance, M. Levasseur avait exprimé le vœu qu'on n'imprimât plus, au moins dans des livres français, que le Canada ne consistait, au dire de Voltaire, que dans les « quelques arpents de neige » dont parle un des personnages de *Candide*. Notre confrère avait raison de le faire observer : Voltaire n'a point dit dans ce passage que le Canada consistait en quelques arpents de neige, mais que deux nations (la France et l'Angleterre) étaient en guerre « pour quelques arpents de neige vers le Canada ». Cependant il pouvait sembler que c'était, par cette rectification même, décharger en quelque sorte Voltaire de tout reproche d'avoir mal et impertinemment parlé du Canada, de ce pays auquel Verazzani,

l'envoyé de François I[er], avait donné le nom de Nouvelle-France, et qui, au milieu de tant de vicissitudes, nous a gardé et nous garde encore un si vivant et si fidèle souvenir. C'est pourquoi j'ai cru devoir demander à M. Levasseur si, en ce qui concerne le Canada, il s'était reporté notamment à la correspondance de Voltaire. Je n'entendais en aucune façon que les expressions, d'ailleurs mal interprétées, de *Candide*, eussent été littéralement reproduites dans la correspondance non plus que dans aucun autre écrit de Voltaire. J'entendais seulement que des expressions analogues et aussi méprisantes, appliquées directement au Canada, se trouvaient dans la correspondance de Voltaire comme dans d'autres de ses écrits.

C'est ce qui résulte surabondamment de nombreux passages qu'a pu facilement relever M. Levasseur lui-même, et dont je me bornerai à citer de très courts extraits :

Lettre à d'Argental, 1760 : « En vérité, vous devriez bien inspirer à M. le duc de Choiseul mon goût pour la Louisiane. Je n'ai jamais conçu comment on a pu choisir le plus détestable pays du nord (le Canada), qu'on ne peut conserver que par des guerres ruineuses, et qu'on ait abandonné le plus beau climat de la terre. » Le traité de 1763 allait bientôt donner à Voltaire pleine satisfaction [1].

Essai sur les mœurs : « Deux ou trois marchands de Normandie, sur la légère espérance d'un petit commerce de pelleterie, équipèrent quelques vaisseaux, et établirent une colonie dans le Canada, pays couvert de neiges et de glace huit mois de l'année, habité par des barbares, des ours et des castors. C'était dans ces terres stériles et glacées du Canada que les hommes étaient souvent anthropophages. »

Précis du Siècle de Louis XV : (Après la mort glorieuse de Montcalm), « on a perdu ainsi en un seul jour quinze cents lieues de pays ; ces quinze cents lieues, dont les trois quarts sont des déserts glacés, n'étaient pas peut-être une perte réelle. Le Canada coûtait beaucoup et rapportait très peu. Si la dixième partie de l'argent englouti dans cette colonie avait été employé à défricher

1. Le traité de 1763 consacra à la fois la cession du Canada et celle de la Louisiane. Il ne pouvait donc donner « pleine satisfaction » à Voltaire, qui trouvait à la possession de la Louisiane tant d'avantages. *(Rédaction.)*

nos terres incultes en France, on aurait fait un gain considérable; mais on avait voulu soutenir le Canada, et on a perdu cent années de peines avec tout l'argent prodigué sans retour. »

Assurément, quand on a de telles citations sous les yeux (et il serait facile de les multiplier), il est impossible de conserver le moindre doute sur les sentiments de Voltaire relativement au Canada.

En résumé donc, je reconnais volontiers avec M. Levasseur que dans ce qui nous est parvenu de la correspondance de Voltaire, on ne retrouve pas, appliquées directement au Canada, les expressions littérales de *Candide*, ce qui du reste ne paraît guère offrir d'intérêt. De son côté, M. Levasseur reconnaîtra sans doute avec moi que ce n'est point calomnier Voltaire que de constater qu'il a toujours mal et peu judicieusement parlé du Canada, et c'était le seul point que je voulusse établir.

Personne n'ignore que Voltaire s'est fréquemment et singulièrement contredit dans ses opinions sur les hommes et sur les choses, mais on sait également combien il s'est montré constant dans quelques-unes de ses antipathies ou de ses haines. C'est ainsi qu'il n'a jamais varié dans son dénigrement du Canada, confirmant par là une fois de plus l'appréciation que faisait de lui Turgot, qui l'avait beaucoup pratiqué, lorsqu'à un de ses correspondants, M. Caillard, au sujet de Voltaire, Turgot écrivait : « Le jugement n'a jamais été son fort[1] ».

---

1. Condorcet a écrit, dans sa *Vie de Voltaire* : « En lisant les ouvrages de Voltaire, on voit que personne n'a possédé peut-être la justesse d'esprit à un plus haut degré ». *(Rédaction.)*



VŒUX RELATIFS A L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ÉMIS PAR LES CONSEILS GÉNÉRAUX EN 1893

L'analyse des vœux des Conseils généraux pour l'année 1893 a été publiée il y a quelque temps par le ministère de l'Intérieur. Nous extrayons de ce document les vœux d'ordre général qui concernent l'enseignement primaire, en laissant de côté, bien entendu, les questions d'intérêt purement local.

Législation.

Alpes-Maritimes. — Vœu que des mesures soient prises par les pouvoirs publics pour que l'Etat puisse parer, sans retard, à toutes les dépenses d'enseignement primaire qui lui incombent. (Session d'avril.)

Corrèze. — Vœu en faveur de la laïcisation des écoles congréganistes. (Session d'août.)

Gard. — Vœu que le gouvernement poursuive avec énergie et sans retard la laïcisation des écoles de filles, et que la laïcisation des écoles primaires dans une commune entraîne de droit celle des écoles maternelles. (Sessions d'avril et d'août.)

Gers. — Vœu que les prescriptions de la loi sur l'obligation de l'enseignement primaire soient mieux observées et appliquées. (Session d'août.)

Loire-Inférieure. — Vœux : que l'enseignement religieux fasse partie des programmes; que la loi du 3 octobre 1886 sur l'instruction primaire soit abrogée et que l'Etat subventionne sans distinction toutes les écoles, en prenant pour base le nombre des enfants qui les fréquentent;

Que le 4e paragraphe de l'article 12 de la loi du 19 juillet 1889 soit supprimé. (Session d'août.)

Brevet de capacité. — Certificat d'études.

Côtes-du-Nord. — Vœu tendant à obtenir la substitution de l'âge de douze ans à celui de onze ans pour l'examen du certificat d'études primaires. (Session d'août.)

Creuse. — Vœu que les examens pour le certificat d'études primaires soient passés au chef-lieu. (Session d'août.)

Meuse. — Vœu que les sujets de rédaction aux enfants qui subissent l'examen pour l'obtention du certificat d'études primaires soient toujours en rapport avec leur âge et n'aient jamais trait à des controverses philosophiques. (Session d'août.)

Oise. — Vœu que l'âge de la scolarité pour subir les examens des certificats d'études soit fixé à douze ans au minimum. (Session d'avril.)

Savoie (Haute-). — Vœu pour l'allocation de frais de déplacement aux instituteurs et institutrices qui se rendent aux sessions d'examen pour le certificat d'études. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœu que les décisions des commissions d'examen pour les enfants qui reçoivent, conformément à la loi, l'instruction dans la famille, soient susceptibles d'être portées en appel, par l'intéressé, devant le conseil départemental de l'instruction publique. (Session d'août.)

Seine-et-Marne. — Vœu que le minimum d'âge fixé pour l'obtention du certificat d'études soit reculé. (Session d'août.)

Tarn. — Vœu qu'il soit accordé, par voie de concours, le plus de bourses possible aux meilleurs élèves des écoles primaires publiques pourvus du certificat d'études primaires, ces élèves se trouvant souvent dans des conditions d'éducation et d'instruction inférieures et par suite d'autant plus dignes d'intérêt. (Session d'avril.)

— Vœu que le plus grand nombre possible d'instituteurs soit appelé à faire partie à tour de rôle des commissions du certificat d'études primaires. (Session d'août.)

Vosges. — Vœu renouvelé que l'âge des candidats admis à l'examen du certificat d'études primaires élémentaires soit fixé à douze ans accomplis au 1er janvier de l'année où ils se présentent. (Session d'avril.)

Conseils départementaux. — Délégations cantonales. Commissions scolaires.

Ariège. — Vœu que l'article 6 de la loi du 30 octobre 1886, qui autorise le conseil départemental à confier à un instituteur la direction d'une école mixte, soit maintenu. (Session d'avril.)

Eure. — Vœu que le fonctionnement des commissions scolaires soit assuré et que les maires soient appelés à veiller à l'observation de la loi du 28 mars 1882. (Session d'août.)

Gard. — Vœu que dans toutes les délégations cantonales un médecin soit appelé à en faire partie, lequel au moins sera chargé de veiller à la salubrité et aux conditions d'hygiène des écoles situées dans le canton. (Session d'août.)

Marne (Haute-). — Vœu que les commissions scolaires soient supprimées. (Session d'août.)

Oise. — Vœu relatif à la réforme des commissions scolaires. (Session d'août.)

Saône (Haute-). — Vœu que les commissions scolaires et les délégations cantonales fonctionnent, à l'avenir, d'une manière sérieuse et plus régulière. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœux : qu'un nouveau décret intervienne qui oblige les conseils départementaux, avant de rendre leurs jugements en dernier ressort, à faire appeler devant eux les parties intéressées pour entendre leurs explications ;



Que les pouvoirs publics tiennent la main à une plus stricte application de la loi scolaire, au double point de vue de la commission scolaire et de la délégation cantonale. (Session d'août.)

Écoles normales.

Eure-et-Loir. — Vœu que les élèves des écoles normales primaires reçoivent une instruction qui leur permette de procéder à des analyses sommaires des terres. (Session d'août.)

Écoles primaires.

Aveyron. — Vœu que l'Etat prenne à sa charge la dépense des loyers scolaires, qui sont, pour certaines communes, une dépense tout à fait au-dessus de leurs ressources, et que les indemnités de résidence soient aussi mises à la charge de l'Etat. (Session d'août.)

Creuse. — Vœu que toutes les écoles mixtes ayant plus de 60 élèves soient dédoublées. (Session d'avril.)

— Vœux : que les vacances scolaires commencent dans les premiers jours de juillet; que pendant l'hiver la sortie de la classe du soir ait lieu dans toutes les écoles à 3 heures 1/2. (Session d'août.)

Eure. — Vœu tendant à l'établissement d'écoles mixtes dans les communes d'une population de 300 âmes qui en sont dépourvues ; à la construction ou à l'installation d'une école de filles dans toutes les communes de 500 habitants et au-dessus. (Session d'août.)

Marne (Haute-). — Vœu que l'obligation scolaire ne comprenne que la période d'hiver. (Session d'août.)

Mayenne. — Vœu que la loi scolaire de 1886 soit modifiée et que les communes soient autorisées à conserver les écoles de filles qu'elles préfèrent, suivant avis du conseil municipal et le conseil départemental entendu. (Session d'août.)

Pyrénées-Orientales. — Vœu que les municipalités soient mises en demeure de faire badigeonner leurs écoles. (Session d'août.)

Savoie. — Vœux tendant: 1° à établir une distinction complète entre la réglementation des écoles primaires supérieures et celle des cours complémentaires; 2° à favoriser le recrutement des cours complémentaires en permettant à tout élève pourvu du certificat d'études d'y entrer directement, sans passer encore une année à l'école primaire élémentaire. (Session d'avril.)

Seine-Inférieure. — Vœux: que le règlement de 1881, pour la construction et l'ameublement des écoles primaires. soit considéré comme une moyenne dont les communes devront se rapprocher le plus possible; mais que le minimum strictement obligatoire de ce règlement soit abaissé pour les écoles rurales, minimum qui ne pourra jamais être dépassé, et qui ne devra même être atteint que dans certaines circonstances particulièrement favorables de climat et de salubrité;

Que, dans tous les cas, l'appréciation de ces conditions spéciales

soit laissée au service académique du département et au conseil départemental de l'instruction publique, et en dernier ressort au préfet du département, d'accord avec les conseils municipaux directement intéressés;

Que des écoles enfantines soient créées, notamment dans les centres industriels. (Session d'août.)

Sèvres (Deux-). — Vœu que les boursiers d'Etat, pour les écoles supérieures du département, puissent, eux aussi, choisir les écoles dans lesquelles ils pourront épuiser les bourses allouées. (Session d'août.)

Enseignement.

Aube. — Vœu que les premières notions de l'enseignement agricole et horticole soient données dans toutes les écoles primaires de garçons, et que le ministre et les sociétés agricoles et horticoles augmentent le plus possible les primes d'encouragement aux instituteurs zélés. (Session d'août.)

Aveyron. — Vœu que l'enseignement religieux soit autorisé dans les écoles, en dehors des heures de classe, pour les enfants dont les parents en auront fait la demande expresse, et spécialement que l'instituteur soit autorisé à faire faire la récitation du catéchisme en dehors des heures de classe. (Session d'avril.)

Creuse. — Vœu qu'un coefficient spécial soit attribué aux questions sur l'agriculture et l'horticulture pour les examens du brevet supérieur. (Session d'août.)

Eure. — Vœu que l'enseignement agricole soit obligatoire dans toutes les écoles primaires du département. (Session d'août.)

Eure-et-Loir. — Vœu que le parlement vote le plus promptement possible le projet de loi organisant l'enseignement agricole à tous les degrés. (Session d'août.)

Gers. — Vœu que l'enseignement agricole dans les écoles publiques de garçons et l'économie domestique dans celles des filles soient organisés le plus tôt possible. (Session d'août.)

Manche. — Vœu que des cartes du département de la Manche soient placées dans toutes les écoles de ce département. (Session d'avril.)

Meurthe-et-Moselle. — Vœu renouvelé qu'une question d'agriculture soit posée, par un examinateur compétent, à chaque candidat au brevet supérieur. (Sessions d'avril et d'août.)

Nord. — Vœu qu'un plus grand nombre d'heures soient consacrées chaque semaine à l'économie domestique dans les écoles primaires supérieures de jeunes filles. (Session d'avril.)

Oise. — Vœu que la liste des livres destinés à l'enseignement primaire dans le département soit réduite et unifiée autant que possible. (Session d'avril.)

Saône (Haute-). — Vœu que le Conseil supérieur de l'instruction publique soit saisi d'un projet de modification de l'arrêté du

18 janvier 1887 (article 152), tendant à ce que désormais une note spéciale soit affectée, dans l'examen oral des candidats au brevet supérieur, aux seules notions d'agriculture et d'horticulture. (Session d'août.)

Sarthe. — Vœu demandant que l'enseignement agricole soit de plus en plus développé dans les écoles primaires. (Session d'août.)

Seine-Inférieure. — Vœu que les premiers principes de l'apiculture soient enseignés dans les écoles primaires, et qu'un rucher soit établi dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. (Session d'août.)

Tarn. — Vœu que l'administration se préoccupe de développer l'enseignement élémentaire de l'agriculture dans les écoles primaires de la région, spécialement au point de vue pratique. (Session d'août.)

Vienne (Haute-). — Vœu renouvelé que les conférences pédagogiques cantonales soient supprimées, les résultats obtenus n'étant pas en rapport avec les sacrifices imposés aux instituteurs et aux inspecteurs primaires. (Session d'août.)

Instituteurs et Institutrices.

Ariège. — Vœu que le ministre, par application de la circulaire de novembre 1881, rédigée à la suite de la loi du 16 juin sur la gratuité, décide l'emploi d'un second instituteur suppléant dans les départements où le nombre des écoles laïques de garçons est supérieur à 400. (Session d'avril.)

Aude. — Vœu relatif à la prise en charge par l'Etat des traitements des instituteurs et institutrices auxiliaires.

— Vœu que les pouvoirs publics votent des fonds pour qu'on puisse mettre à la retraite les instituteurs qui, par leur âge ou leurs infirmités, ne peuvent plus continuer leurs fonctions. (Session d'avril.)

Doubs. — Vœu tendant à ce que les écoles de filles dites facultatives soient considérées comme classées, si, après enquête, l'administration supérieure reconnaît qu'elles ont un effectif scolaire suffisant, et que les institutrices qui les dirigeront reçoivent de l'Etat les traitements prévus par l'article 7 de la loi du 19 juillet 1889 ou l'article 7 de la loi du 25 juillet 1893. Ces traitements seront soumis aux retenues pour pensions civiles. (Session d'août.)

Eure. — Vœu que les institutrices supplémentaires, rétribuées par l'Etat ou par le département, soient chargées de la direction des écoles maternelles pendant les grandes vacances. (Session d'août.)

Gard. — Vœu que les crédits nécessaires pour liquider les pensions de retraite des instituteurs et institutrices qui remplissent les conditions d'âge et de service exigées par la loi du 9 juin 1853 soient mis le plus tôt possible à la disposition du ministre. (Sessions d'avril et d'août.)

Hérault. — Vœu que la même indemnité de résidence, fixée par la loi de 1889, soit accordée à tous les instituteurs titulaires d'une même commune, qu'ils soient directeurs ou adjoints. (Session d'août.)

Lozère. — Vœu que l'article 46 de la loi du 25 juillet 1893 modifiant le texte de la loi du 19 juillet 1889 relative au classement et au traitement des instituteurs, soit abrogé et remplacé par l'ancien article 46 de la loi du 29 juillet 1889, qui mettait à la charge du budget de l'Etat l'indemnité accordée aux maîtresses de couture. (Session d'août.)

Manche. — Vœu qu'un crédit soit mis à la disposition du ministre pour permettre d'accorder des secours aux instituteurs et institutrices sans fortune qui se trouvent dans l'impossibilité de continuer l'exercice de leur profession. (Session d'août.)

Nord. — Vœux : que l'article 20 de la loi de 1853 sur les pensions civiles des membres du corps enseignant soit abrogé ;

Qu'une caisse de retraite spéciale pour les instituteurs de l'enseignement primaire soit créée, afin de permettre la liquidation de leur pension de retraite aussitôt après que les conditions exigées par l'article 5 de la loi auront été remplies ;

Que les traitements des instituteurs soient augmentés de façon à compenser les pertes subies par la suppression des indemnités communales ;

Qu'un congé d'un mois, avec traitement entier, soit accordé d'office à l'institutrice mère, à l'époque de ses couches ; que les frais de suppléance soient mis à la charge du budget de l'Etat ; que, conséquemment, le nombre des suppléants soit augmenté. (Session d'avril.)

Oise. — Vœu tendant à suspendre l'application de l'article 6 de la loi du 30 octobre 1886, édictant que l'enseignement sera donné par des institutrices dans les écoles mixtes, et à continuer en vertu du 2e paragraphe du même article à confier la direction desdites écoles à des instituteurs. (Session d'août.)

Pyrénées (Hautes-). — Vœu tendant à ce que le parlement mette à la disposition du ministre les crédits nécessaires pour la mise à la retraite de tous les instituteurs qui ont atteint l'âge réglementaire. (Session d'août.)

Pyrénées-Orientales. — Vœu qu'il soit créé un poste d'instituteur et un poste d'institutrice destinés à remplacer provisoirement les instituteurs et institutrices malades dans l'arrondissement. (Session d'août.)

Saône-et-Loire. — Vœu qu'il soit créé, en 1893, le plus grand nombre possible d'emplois nouveaux d'instituteurs et d'institutrices dans le département. (Session d'avril.)

— Vœu qu'un congé d'un mois avec traitement soit toujours accordé à une institutrice (stagiaire ou titulaire) à la suite d'un accouchement. (Session d'août.)



BIBLIOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

POUR L'ANNÉE 1893

Agenda de l'enseignement pour l'année scolaire 1893-1894. Paris, A. Colin, in-12.

Almanach (Petit) de l'écolier pour l'année 1894. Paris, Retaux et fils, in-32.

Annuaire de l'enseignement primaire, publié sous la direction de M. Jost (année 1893). Paris, A. Colin, in-12.

Annuaire de la jeunesse pour l'année 1893, par H. Vuibert. Paris, Nony, in-18.

ARNOUX (V.). *Deux mille cinq cents problèmes d'arithmétique et de géométrie pratique*. Livre du maître. Paris, Larousse, in-12.

AUBERT (Oct.) *Pour nos chers enfants*. Poésies de l'école et du foyer. Paris, Nathan, in-12.

AUBERT et LAPRESTÉ. *Cours élémentaire d'hygiène*. Paris, André, in-12.

BARBEILHES. *La Loire (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

BARILLOT (V.). *Notions de sciences avec leur application à l'agriculture*. Partie du maître. Paris, Belin frères, in-12.

ID. *L'Instruction agricole de nos paysans*. Enseignement de l'agriculture par l'école primaire. Paris, Belin frères, in-12.

BATAILLE (Frédéric). *Anthologie de l'enfance*, à l'usage des écoles et des familles. Paris, Lemerre, in-12.

ID. *Les fables de l'école et de la jeunesse*. Paris, P. Dupont, in-12.

BEAUREGARD (Dr). *J. Ferry à l'Association philotechnique*. Paris, Imp. Schiffer, br. in-8°.

BELKASSEM BEN SEDIRA. *Cours gradué de lettres arabes manuscrites*. Alger, Jourdan, in-8°.

BÉRILLON (Dr Edg.). *L'Onycophagie*, sa fréquence chez les dégénérés et son traitement psycho-thérapique. Paris, broch. in-8°.

BOGARD (DE). *De l'Enseignement agricole dans les écoles rurales*. Toulon, broch. in-8°.

BONCOURT (Hipp.). *Projet de simplification de l'orthographe*. Dijon, broch. in-8°.

BOST (Th.). *La liberté par l'instruction*. Ce qui fait la grandeur d'un peuple. La paix. Devoirs des parents envers leurs enfants. Devoirs des enfants envers leurs parents. Conférences. Paris, Fischbacher, in-12.

BOUANT (E.). *Cours de physique et de chimie* (programme des écoles normales primaires d'institutrices), 1re année du cours (2e année de l'école). Paris, Delalain.

BOURRILLY (L.). *L'instruction publique dans la région de Toulon, sous l'ancien régime*. Toulon, in-8°.

Boursiers (Les) de l'enseignement primaire à l'étranger, 1883-1893. (Extrait de la *Revue pédagogique*, mars 1893.) Paris, Delagrave, broch. in-8°.

BRÉAL (M.). *De l'enseignement des langues vivantes*. Conférences. Paris, Hachette, in-12.

BRENOT. *Méthode d'écriture raisonnée*, à l'usage des adultes. 2e partie. Paris, Jailly, grand in-8°.

BROUET (V.) et F. et A. HAUDRICOURT. *Leçons et devoirs d'arithmétique et de système métrique*. Cours élémentaire, comprenant 6,000 questions et problèmes. Livre de l'élève. Paris, May et Motteroz, in-16.

BUNEL. *Conseil d'hygiène de la Seine*. Rapport sur l'hygiène des écoles. Paris, Chaix, broch. in-4°.

CAPON (L.). *Étude sur l'état de l'éducation des sourds-muets en France*. Elbeuf, broch. in-8°.

CAPPERON (N.). *Morale et instruction civique par demandes et par réponses*, à l'usage du cours moyen des écoles primaires. Paris, Fouraut, in-18.

CARLES (Em.). Le *Don Quichotte* de Cervantes. Traduction Fillieau de Saint-Martin. Notice, analyse et extraits. (Bibliothèque de l'enseignement primaire supérieur.) Paris, Delagrave, in-12.

CHALAMET (R.-E.). *L'année préparatoire d'économie domestique*, à l'usage des écoles de filles. Paris, A. Colin, in-12.

CHANCEL (A.) et J. AZAÏS. *Le Livre du maître pour l'enseignement du dessin*, 250 leçons modèles. Paris, Nathan, in-8°.

CHAPUIT (M.). *L'enseignement du chant à l'école primaire*. Nantes, in-12.

CHERBUY. Voir MULLEY.

CHEVREL. Voir FITZ-PATRICK.

COMPAYRÉ (G.). *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*. Paris, Hachette, in-8°.

Congrès régional des instituteurs, tenu à Toulouse les 3, 4 et 5 avril 1893. Rapport général. Toulouse, broch. in-8°.

Congrès régional des instituteurs et institutrices des départements du Centre, tenu à Nevers les 13 et 18 septembre 1893. Rapport général. Nevers, broch. in-8°.

COUPIN (V.) et RENOUF. *Le Journal d'un adolescent*. Livre de lecture. Tours, Mame, in-8°.

COUVREUR (D.). *Leçons pratiques d'éducation morale, civique et sociale, par demandes et réponses*, à l'usage commun des enfants, filles et garçons qui fréquentent les écoles primaires publiques. Nancy, Hinzelin, in-16.

CUIR (A.-F.). *Les petites écolières*. Lectures morales sur les défauts et les qualités des enfants. Paris, Hachette, in-12.

DALLIÈS (J.) et C. GUY. *Histoire générale*. Notions sommaires d'histoire ancienne, du moyen âge et des temps modernes, à l'usage des candidats au certificat d'études primaires et des élèves de l'enseignement secondaire. Paris, Gédalge, in-12.

DALLOZ et VERGÉ. *Codes annotés*. Tome II. 3e et 4e livraisons. Cultes, *Enseignement*, Beaux-Arts. Paris, in-4°.

DAGUILLON (Aug.). *Cours d'histoire naturelle* à l'usage des écoles primaires supérieures. 1re année. Paris, Belin frères, in-12.

DEMOLINS (Edm.). *Comment élever et établir nos enfants?* Paris, Didot, in-12.

DESCHAMPS (L.). *Histoire sommaire de la colonisation française*. Paris, Nathan, in-12.

DEVINAT (E.). *Exercices de composition*. Lectures expliquées, corrections de copies, exercices sur la construction de la phrase, etc. Paris, Hachette, in-12.

DIRECTEURS (TROIS) D'ÉCOLES PRIMAIRES (élémentaire, supérieure et normale). *Cours préparatoire*. Notions sur les nombres, préparation au calcul. Paris, Garnier, in-4°.

DOUMIC (R.) et LEVRAULT (L.). *Etudes littéraires sur les auteurs français prescrits pour l'examen du brevet supérieur* (liste triennale 1894-1897) : Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Boileau, Bossuet, La Bruyère, Voltaire, J.-J. Rousseau, Buffon, Lamartine, V. Hugo, Michelet. Paris, Delaplane, in-18 jésus.

DUCOUDRAY (G.). *Le Journal de classe*, livre du maître. Paris, Hachette, in-8°.

DU MESNIL (O). *Les bains-douches dans les écoles de la ville de Paris*. Paris, J.-B. Baillière, br. in-8°.

DUPUIS (Mme). *Le premier livre d'histoire naturelle*. Leçons enfantines sur la zoologie, la botanique et la minéralogie, suivies de morceaux détachés des grands naturalistes. Paris, Delagrave, in-12.

ESTOURNELLE (D') DE CONSTANT. *Guide pratique de l'enseignement primaire*, sous forme de dictionnaire. Paris, Ciret, in-12.

EYSSÉRIC (J.). *Nouvelle géographie générale*. Livre-atlas. Paris, Delagrave, in-4°.

F. C. *Cours théorique et pratique de dessin linéaire*, conforme aux programmes officiels, à l'usage des écoles primaires supérieures. 1er cahier. Rennes, Le Roy, in-4°, à 2 colonnes.

F. P. B. *Cours d'analyse grammaticale et logique*. Livre de l'élève. Paris. Poussielgue, in-12.

Fête (Une) de l'enseignement primaire à Poitiers. 9 février 1893. Relation officielle. Poitiers, Moisson, br. in-8°.

Fêtes pédagogiques à l'Orphelinat Prévost. Sessions normales de pédagogie pratique (1890-91-92). Cempuis, imprimerie de l'Orphelinat, in-8°.

FITZ-PATRICK (J.) et G. CHEVREL. *Exercices d'arithmétique.* Enoncés et solutions. Bordeaux, Gounouilhou; Paris, Hermann, in-8°.

FRÈRES DES ÉCOLES CHRÉTIENNES. *Cours élémentaire d'orthographe,* ou *Dictées et exercices préparatoires au cours intermédiaire ou de 1re année.* Livre de l'élève. Paris, Poussielgue, in-8° jésus.

ID. *Géométrie.* Cours supérieur de l'enseignement primaire. Paris, Poussielgue, in-18 jésus.

ID. *Solutions des exercices et problèmes du cours moyen d'arithmétique.* Paris, Poussielgue, in-18 jésus.

ID. *Syllabaire, ou premiers exercices de lectures* en rapport avec la *Méthode, d'écriture,* suivi du premier livre de lecture. Paris, Poussielgue, in-18.

ID. *Leçons de langue française.* Cours préparatoire. Livre de l'élève. Paris, Poussielgue, in-18.

ID. *Cours moyen de géographie* pour l'enseignement primaire. Paris, Poussielgue, in-18 jésus.

ID. *Cours moyen d'histoire sainte* pour l'enseignement primaire, rédigé d'après les derniers programmes officiels. Paris, Poussielgue, in-18 jésus.

ID. *Chronologie de l'histoire de France* à l'usage des écoles primaires, ou résumés des cours élémentaire, moyen et supérieur d'histoire de France. Paris, Poussielgue.

ID. *Cours élémentaire d'histoire de France.* Paris, Poussielgue, 1892, in-18.

GAZEAU (F.). *Histoire de France,* revue corrigée et complétée. Lille et Paris, Taffin-Lefort, 2 vol. in-32.

GRÉARD (Oct.). *Nos adieux à la vieille Sorbonne.* Paris, Hachette, in-8°.

ID. *Note présentée à la commission du Dictionnaire de l'Académie.* Paris, A. Colin, broch. in-8°.

GROUPE D'INSTITUTEURS (UN). *Notions de géographie,* contenant 64 cartes en couleur avec texte en regard, 84 gravures, des lectures et des questionnaires. (Texte-atlas conforme aux derniers programmes.) Cours moyen (préparation au certificat d'études primaires). Paris, Garnier, in-4°.

GUY (C.). *Voltaire: Histoire de Charles XII.* Notice, analyse et extraits. (Bibliothèque de l'enseignement primaire supérieur.) Paris, Delagrave, in-12.

ID. Voir DALLIÈS.

GUYAU. *Méthode Guyau.* La lecture par l'écriture, 2 livrets, 3 cahiers, 2 tableaux muraux à double face. Paris, A. Colin.

HARQUEVAUX (L.) et PELLETIER. *Deux cents jeux d'enfants en plein air et à la maison.* Paris, Larousse, in-8°.

HAUDRICOURT. Voir BROUET.

HOUOT. Voir PARISOT.

JAVAL (Dr). *La lecture enseignée par l'écriture.* 1er livret. Paris, Picard et Kaan, in-12.

JOUVE (C.-R.). *Leçons d'histoire et de civilisation.* Cours élémentaire et préparatoire. Paris, Belin, in-12.

JULLY (A.). *Leçons techniques à l'atelier scolaire,* à l'usage des élèves des cours supérieurs des écoles primaires, des écoles primaires supérieures, des écoles professionnelles et des candidats au certificat de travail manuel. Paris, Belin, in-12.

LAPRESTÉ. Voir AUBERT.

LECAT (H.). *Le dessin des objets usuels au brevet élémentaire de capacité.* (Aspirantes.) Paris, André.

LECLER (A.). *La Manche. (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

LE HÉNAFF. *Le livre d'or de l'enseignement primaire des Côtes-du-Nord.* Lannion, in-12.

LELARGE et TRÉVET. *Recueil de morceaux de récitation avec notices biogra-*

phiques, à l'usage des candidats au certificat d'études primaires. Rennes, Le Roy, in-18.

LEMOINE (A.). *Calvados. (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

Lettre de l'inspecteur d'académie aux instituteurs de l'Oise sur l'instruction morale. Beauvais, broch. in-8°.

LEVRAULT. Voir DOUMIC.

Loi du 19 juillet 1889 modifiée par la loi du 25 juillet 1893 sur les dépenses ordinaires de l'instruction primaire publique et les traitements du personnel de ce service. Paris, Impr. Nationale, broch. in-8°.

M. L. *Deux cent cinquante pensées recueillies au jour le jour* pour les élèves des écoles normales d'institutrices. Tours, Mame, in-8°.

MAGENDIE (A.). *Les effets moraux de l'exercice physique*; préface de *H. Marion*, Paris, A. Colin, in-12.

MÉTIVIER (H.). *Chateaubriand. Notice, analyse et extraits.* (Bibliothèque des écoles primaires supérieures.) Paris, Delagrave, in-12.

MOUCHET (G.). *Charente. (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

MULLEY et CHERBUY. *Nouveaux sujets de rédaction* à l'usage des élèves des écoles primaires. Cours moyen et supérieur. Paris, Belin frères, in-12.

Note sur les établissements d'enseignement primaire publics à Paris. Paris, Chaix, broch. in-8°.

Notice sur la Société générale d'éducation et d'enseignement. Paris, bureaux de la Société, broch. in-8°.

PARISOT et HOUOT. *Les Vosges. (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

PAYOT (J.). *L'éducation de la volonté.* Paris, Alcan, in-8°.

PELLETIER. Voir HARQUEVAUX.

PESSONNEAUX (E.). *Préparation littéraire aux examens de l'instruction primaire, brevet élémentaire et brevet supérieur*, comprenant : 1° Éléments de rhétorique et de littérature; 2° Notions de littérature française; 3° Aperçu chronologique des littérateurs français; 4° Revision de grammaire et d'analyse; 5° Lecture expliquée; 6° Épreuves empruntées aux examens. Paris, libr. Pigoreau, in-12.

PONCELET (L.). *Petit cours d'instruction morale*, suivi d'énoncés de devoirs de rédaction et d'un recueil de pensées propres à être développées oralement et par écrit. Préparation au certificat d'études primaires. Charleville, Windling, in-16.

ID. *Exercices de dessin à main levée*, à l'usage des élèves des cours moyen et supérieur. Charleville, Windling, 6 cahiers, in-8° carré.

Projet de loi tendant à modifier la loi du 19 juillet 1889 relative au classement et au traitement des instituteurs. Recueil de documents officiels (Chambre des députés). Paris, Imprimerie des journaux officiels, in-8.

RAGUET (H.). *La première année de ménage rural*, à l'usage des écoles de filles. Paris, A. Colin, in-12.

Recueil de sujets de composition donnés dans les divers examens et concours qui ont eu lieu dans les Ardennes en 1892. Charleville, Jolly.

RENARD (Aug.). *La nouvelle orthographe.* Guide théorique et pratique. Avec une préface de *L. Havet*. Paris, Delagrave, in-12.

RENOUF. Voir COUPIN.

Résumé des états de situation de l'enseignement primaire pour l'année 1890-91. Paris, Imprimerie Nationale, in-4°.

ROBERT (E.). *Pédagogie pratique.* Recueil de notes d'inspection et de variétés pédagogiques, extraites du *Moniteur scolaire* du département de l'Aisne. Corbeil, imprimerie Crété, in-12.

ROLLAND (V.). *La gerbe.* Lectures enfantines, morales, en vers et en prose. Paris, Jeandé, in-12.

ROTGÈS (E). *Histoire de l'instruction primaire dans l'arrondissemennt de Bazas, du XVI*[e] *siècle à nos jours.* Bordeaux et Paris, in-8°.

SAGNIER (H.). *Notices élémentaires sur les sciences appliquées à l'agriculture et à l'hygiène.* Paris, Hachette, in-12.

SALOMON (Mathilde). *A nos jeunes filles.* Lectures et leçons familières de morale. Paris, Cerf, in-12.

SARDOU (A.-L.) *Petite guerre à l'ignorance et à l'erreur.* Paris, Hachette, in-12.

SEIGNOBOS (Mme). *Le livre des petits ménages.* Entretiens sur l'économie domestique. Paris, Hachette, in-12.

SION (J.). *L'enfant bien élevé.* Lectures enfantines, à l'usage du cours élémentaire des écoles de garçons et de filles. Paris, Delaplane, in-12.

SUBERCAZE (A.). *Petit code moral* ou *Recueil de pensées, maximes, sentences et proverbes à l'usage des écoliers.* Paris, P. Dupont, in-12.

Sujets de concours pour l'obtention des bourses de séjour à l'étranger en faveur des professeurs d'écoles normales et des candidats pourvus du diplôme de professeurs. Paris, Nony, br. in-8°.

Sujets de concours pour l'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Saint-Cloud. Ibidem, br. in-8°,

Sujets donnés aux examens du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires supérieures. (Ordre des sciences et ordre des lettres). Ibidem, 2 broch. in-8°.

Sujets de concours pour l'admission à l'école normale supérieure d'enseignement primaire de Fontenay-aux-Roses. (Section des lettres.) Ibidem, broch. in-8°.

TARSOT (L.). *Les écoles et les écoliers à travers les âges.* Paris, Laurens, in-8°,

THIÉRY (J.). *Cent vingt sujets de composition française groupés en dix mois,* suivant les programmes officiels de 1882, etc. Livre de l'élève (cours moyen, préparation au certificat d'études primaires). Paris, Garnier, in-18 jésus.

TIFFONNET. *Notice sur l'école centrale de la Haute-Vienne.* (5 mars 1797-31 août 1804). Limoges, broch. in-8°.

TRABUC. *Cours méthodique d'histoire de France.* Cours moyen et supérieur. Paris, Charavay, in-12.

TRÉVET. Voir LELARGE.

VERGÉ. Voir DALLOZ.

VIAL (J). *Lyon et le département du Rhône. (La France par départements.)* Paris, Picard et Kaan, in-12.

Voix de la raison et de l'expérience. Choix de maximes, pensées, sentences et conseils, fait par un nonagénaire. Paris, Hachette, in-12.

WIRTH (C.). *Le livre de composition française des jeunes filles.* Préparation au certificat d'études primaires. Partie de la maîtresse et partie de l'élève. Paris, Hachette, in-12.

A. WISSEMANS.

UN ESSAI DE STATISTIQUE

DES AFFECTIONS ÉPIDÉMIQUES

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES DE PARIS

Depuis le 25 juin 1893, M. le Dr J. Bertillon a ajouté au *Bulletin hebdomadaire de statistique* de la ville de Paris un tableau relatant le nombre, par arrondissement, des maladies épidémiques (fièvre typhoïde, variole, rougeole, scarlatine, coqueluche, diphtérie, dyssenterie épidémique) signalées dans les écoles primaires *publiques* de Paris.

Nous avons, semaine par semaine, rapproché les chiffres indiqués pour chacune de ces maladies, et nous allons essayer de montrer l'intérêt que présente cette statistique, quelque incomplète qu'elle soit. Il n'est pas douteux, en effet, que les renseignements fournis par le Bulletin hebdomadaire ne peuvent donner qu'une idée approximative des affections épidémiques chez les enfants d'âge scolaire de Paris. Un certain nombre d'élèves des écoles primaires publiques atteints d'affections épidémiques ne figurent probablement pas dans la statistique. Il y manque, en outre, le relevé des cas survenus chez les enfants des lycées, des écoles privées, et chez ceux qu'on instruit dans leur famille.

Malgré toutes ces restrictions qu'il était indispensable de faire, la population enfantine à laquelle se rapporte la statistique en question est si considérable[1] que les résultats en sont fort importants. Bien qu'en 1893 la statistique s'applique seulement au 2e semestre, soit à 16 semaines seulement à cause des vacances scolaires, le chiffre total des affections épidémiques signalées était déjà de 1,279. En 1894, ce chiffre s'est élevé à 3,524.

Étudions maintenant les totaux donnés pour chacune de ces affections d'après le tableau dressé ci-dessous, dans lequel nous avons rangé les maladies par ordre de fréquence :

	Rougeole	Variole	Scarlatine	Diphtérie	Coqueluche	Fièvre typhoïde
2e semestre 1893. (25 juin au 31 décembre, vacances déduites.)	646	225	208	61	95	41
Année 1894 . . . (Vacances déduites.)	2.031	403	345	290	245	215

1. Le nombre des élèves des écoles publiques de la Seine est de 221,801.

La *rougeole* est de beaucoup l'affection la plus souvent signalée. Sa phase contagieuse existe *surtout*, sinon exclusivement, au début de la maladie; c'est donc en interdisant avec plus de soin l'entrée des classes aux enfants présentant les premiers symptômes (fièvre, rougeur des yeux, rhume de cerveau, toux) qu'on restreindra le chiffre des enfants atteints d'une affection considérée à tort comme insignifiante. Il est d'autant plus important de prémunir les enfants contre la contagion de la rougeole que cette affection peut se produire deux fois, et qu'elle est trop souvent l'origine première de la phtisie infantile.

225 cas de *variole* dans les seize semaines de 1893, 403 en 1894, sont de gros chiffres qui étonnent lorsqu'on connaît les prescriptions si souvent répétées au point de vue de la vaccination et de la revaccination. Ils nous effraieraient si nous n'étions persuadé que sous cette dénomination doivent surtout figurer des cas de varioloïde et de varicelle. Notre opinion est, du reste, confirmée par l'examen de la statistique de la mortalité par variole de cinq à dix-neuf ans[1] qui, bien que répondant à une période de vie supérieure à celle du séjour à l'école primaire, peut cependant être utilisée. Nous y voyons figurer seulement 10 cas de mort en 1893 et 8 en 1894. Si les 628 cas signalés en dix-huit mois étaient de la vraie variole, la mortalité proportionnelle eût été malheureusement beaucoup plus forte.

553 cas de *scarlatine* ont été signalés en dix-huit mois. Cette affection n'est pas presque inévitable comme l'est la rougeole. Elle offre une grande gravité par elle-même et par ses complications; la désinfection complète des locaux est donc nécessaire comme dans la diphtérie, dès l'apparition du premier cas.

La *diphtérie* (angine couenneuse et croup) est encore très fréquente (351 cas en dix-huit mois), et sa gravité continue à être très grande, bien que la mortalité soit tombée dans le deuxième semestre de 1894 à un tiers de celle de la période correspondante de 1893 (34 au lieu de 107) par l'effet de la belle découverte du Dr Roux.

Les cas de *coqueluche* (340 cas en dix-huit mois) sont relativement peu nombreux pour une affection si difficile à reconnaître au début et dont il est presque impossible au médecin de déterminer exactement la terminaison vraie. Quelques hygiénistes tendent actuellement à croire que cette maladie ne serait contagieuse qu'au début; les instituteurs pourraient à ce sujet fournir d'utiles renseignements aux médecins.

1. Voici cette statistique pour les affections épidémiques pendant la période étudiée :

Mortalité de 5 à 19 ans.

	Fièvre typhoïde	Diphtérie	Scarlatine	Rougeole	Coqueluche	Variole
	—	—	—	—	—	—
2e semestre de 1893.	110	107	20	10	3	10
Année 1894	260	212 (34 dans le 2e sem.)	46	44	10	8

Le nombre des *fièvres typhoïdes* (254 en dix-huit mois) appelle l'attention. Le public est trop généralement porté à croire que cette maladie n'apparaît qu'à un âge plus avancé que celui des enfants admis dans les écoles primaires. Il y a là une erreur d'autant plus grave que, dans l'ordre de fréquence de la mortalité par maladies épidémiques, la fièvre typhoïde arrive la première, précédant la diphtérie elle-même. Les mesures préservatrices sont cependant faciles, puisqu'il suffit de boire de l'eau pure. L'école doit répandre cette notion dans les familles et donner elle-même le bon exemple [1].

En constatant que cette statistique qui, nous le répétons, est forcément incomplète, donne pour dix-huit mois près de 5,000 cas, on ne peut s'empêcher de penser aux 122,284 enfants du département de la Seine [2] qui, fréquentant des écoles primaires privées, ne se trouvent pas sous la surveillance des médecins inspecteurs.

Dans ces établissements le certificat de vaccine et de revaccination n'est pas exigé; songe-t-on même souvent à le demander? Ainsi que de nombreux exemples l'ont montré, les maladies les plus graves, comme la diphtérie, se reproduisent de semaine en semaine sans que rien soit fait pour empêcher la contagion, jusqu'à ce qu'une salutaire terreur ait amené le vide dans la classe.

Et cependant, aux termes de la loi, les inspecteurs ont entrée dans les écoles primaires privées au même titre et dans les mêmes conditions que dans les écoles publiques. Le législateur a fait son devoir, il reste à l'administration du département de la Seine à faire le sien, en exigeant des écoles privées les mesures préservatoires qu'elle a prises pour les écoles communales.

Dr GALTIER-BOISSIÈRE.

1. La Ville a fait placer en 1894, dans ses écoles communales, des filtres Chamberland, après y avoir amené de l'eau de source.

2. Sur ce nombre il y a 39,271 garçons et 83,013 filles.



NOTE

RELATIVE A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL (ASPIRANTES)

La Ville de Paris a organisé dans une école communale, 8, rue Chomel, un cours préparant à l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures et professionnelles de jeunes filles.

Ce cours a lieu tous les jeudis, de 1 heure à 4 heures. Les aspirantes de province peuvent y assister ou en suivre les leçons par correspondances.

Le programme suivi dans ce cours a été arrêté de concert avec le jury d'examen. Il comprend :

1° Des rédactions sur des sujets d'économie domestique ou d'hygiène.

2° Des compositions de dessin spécialement appliqué aux travaux de l'aiguille.

Les sujets de décoration sont empruntés au dessin géométrique (rosaces, rinceaux, entrelacs, arabesques), à la flore (églantine, œillet, iris, liseron, vigne vierge) et à la faune (papillons, libellules, scarabées).

On doit dans l'exécution du dessin tenir compte du mode d'application indiqué dans le sujet (broderie au passé, Richelieu, Renaissance, soutache, application d'étoffe sur étoffe).

3° Des plans de leçons sur l'économie domestique, l'hygiène, la coupe et la couture, préparés par les aspirantes d'après la série des questions posées dans les examens précédents.

4° La préparation à l'épreuve de coupe et de couture de l'examen qui consiste en la confection de corsages de femme dont le patron est dessiné d'après une méthode linéaire (à l'examen, l'aspirante a le choix de la méthode).

Les corsages exécutés comportent des modifications conformes à la mode tels que plissés, revers, empiècements, etc., mais la doublure ou fond de corsage est toujours ajustée. (En outre, les aspirantes sont exercées à exécuter sur l'objet confectionné quelques exercices de couture : boutonnières, points de couture, points de fantaisie.)

Les questions tirées au sort dans les examens précédents sont les suivantes :

1° *Chauffage*. — En expliquer le double but, dire pour quelle raison se produit le tirage d'une cheminée. Quelques mots des principaux appareils de chauffage et des combustibles qui conviennent à chacun d'eux.

2° *Éclairage*. — Lampe à huile, comment on la prépare, rôle de la mèche et des pièces accessoires, soins d'entretien.

3° *Éclairage*. — Lampes à pétrole et à essence, préparation et entretien, rôle de la mèche et des parties accessoires; précautions à prendre pour éviter les accidents.

4° *Entretien de la cuisine*. — Principaux ustensiles, évier, soins d'entretien. Lavage de la vaisselle. Dangers que présentent les eaux ménagères croupissantes.

5° *Entretien de la verrerie*. — Verres à boire, carafes, huilier, bouteilles à vin, procédés employés pour les laver ou les rincer, en donner la raison scientifique.

6° *Entretien des meubles et des glaces*. — Décrire les procédés employés, indiquer les précautions à prendre pour éviter les détériorations.

7° *Entretien des ustensiles ou objets en cuivre, en bronze, en argent ou argentés ou nickelés*. — Décrire et expliquer scientifiquement les procédés généralement employés.

8° *Taches sur le linge*. — Expliquer comment on procède pour les enlever, et pourquoi, selon la nature des taches.

9° *Taches sur les vêtements*. — Comment fait-on pour les enlever? expliquer les procédés employés selon la nature des taches.

10° *La lessive*. — Préparation et conduite jusqu'au coulage inclus. On donnera la raison scientifique des principales opérations.

11° *La lessive*. — Lavage du linge lessivé, savonnage, rinçage et mise au bleu. Décrire ces opérations et les expliquer scientifiquement.

12° *Empesage du linge et apprêts divers, moins le repassage*. — Indiquer la nature des opérations et les expliquer scientifiquement (amidon cuit, amidon cru, borax, etc.).

13° *Repassage du linge*. — Matériel nécessaire, manière de procéder, précautions à prendre pour éviter la détérioration du linge.

14° *L'eau de javel*. — Décrire son emploi, expliquer son rôle et indiquer les précautions à prendre pour éviter la destruction du linge.

15° *Petits savonnages*. — Rôle du carbonate et du savon; dans quels cas faut-il les employer ou les rejeter, et pourquoi?

16° *Le pain*. — Indiquer succinctement les différentes opérations de la panification et en donner l'explication scientifique. Diverses sortes de pain. Choix.

17° *Pâtes alimentaires* (macaroni, vermicelle, etc.). — De quoi elles sont faites; indiquer les principaux usages qu'on en fait dans les ménages ordinaires.

18° *Le vin*. — Rappeler en quelques mots comment on l'obtient; et insister particulièrement sur les soins à lui donner dans le ménage.

19° *Le café*. — Quelques mots sur ce produit: mode de préparation, conseils hygiéniques sur son usage.

20° *Le thé*. — Quelques mots sur ce produit; mode de préparation, usages, conseils hygiéniques à ce sujet.

21° *Le lait*. — Rappeler sa composition, dire les dangers qu'il peut présenter selon son origine; lait bouilli, pourquoi le lait tourne.

22° *Fruits* (poires, pommes et raisins). — Procédés employés pour les conserver, précautions à prendre pour les transporter.

23° *Fruits* servant à la préparation des confitures. — Choisir un exemple et indiquer la suite des opérations à faire pour obtenir des confitures et en assurer la conservation.

24° *Friture*. — Définition, conditions nécessaires pour qu'un aliment

puisse frire, principales fritures, détails de préparation de l'une d'elles.

25° *Fruits à l'eau-de-vie.* — Mode de préparation ; expliquer pourquoi les fruits se conservent, et indiquer les principales préparations qu'on peut faire dans un ménage modeste avec les fruits, leur jus ou leurs noyaux, additionnés d'eau-de-vie.

26° *Conserves alimentaires* (pois et haricots). — Expliquer le mode de préparation et dire quelles conditions il faut remplir pour la conservation du légume.

27° *Conserves alimentaires* livrées par le commerce. — Les indiquer succinctement, et insister sur les dangers qu'elles peuvent parfois présenter.

28° *Le beurre.* — Rappeler en quelques mots sa préparation ; indiquer les moyens employés pour le conserver, et les expliquer scientifiquement.

29° *Le pot-au-feu.* — Sa préparation expliquée scientifiquement, valeur nutritive du bouillon.

30° *Rôti.* — Dire comment on le prépare, en choisissant un exemple. On donnera, autant que possible, la raison scientifique des opérations principales.

31° *Points de couture.* — Indiquer l'ordre et la succession des points dans l'enseignement des travaux de couture à l'école élémentaire.

32° *Couture de terminaison* (ourlets, etc.). — Indiquer leur but et les principales circonstances dans lesquelles on les emploie.

33° *Terminaison* à l'intérieur d'un corsage à basques. — Indiquer les soins à prendre pour l'achèvement des coutures, pose des baleines, etc., sous la forme d'une petite leçon au cours complémentaire.

34° *Pièces d'un trousseau.* — Indiquer sous la forme d'une petite leçon au cours complémentaire de quoi se compose un trousseau de femme.

35° *Layette.* — Comme au § 34.

36° *Chemise d'homme.* — Sous forme de récapitulation de plusieurs leçons, indiquer les différents points qui seront employés dans la confection d'une chemise d'homme.

37° *Gilet de flanelle.* — Expliquer les points de chaussons, coutures, etc., sous forme de leçon à l'école primaire supérieure.

38° *Point de marque.* — Première leçon sur ce sujet à l'école élémentaire.

39° *Raccommodage.* — Première leçon au cours supérieur de l'école élémentaire sur le raccommodage en général : on se bornera à la division du sujet et aux grandes lignes.

40° *Ourlet.* — Application aux différentes pièces de couture. Indiquer succinctement les différents points qui servent à l'exécuter.

41° *Chemise d'homme.* — Première leçon sur la confection de la chemise. On se bornera à la première partie, savoir : description des pièces qui constituent la chemise.

42° *Chemise de femme.* — Leçon au cours complémentaire sur la façon de tailler et d'assembler les différentes pièces.

43° *Raccommodage d'un corsage* sous le bras et au coude. — Expliquer à des élèves d'une quinzaine d'années comment on s'y prend pour une étoffe à dispositions.

44° *Boutonnière.* — Leçon au cours moyen. Description des principales sortes de boutonnières, leurs applications.

LECTURES VARIÉES

Quelques lettres du maréchal Bosquet.

[Il a paru l'an dernier un volume contenant un choix de lettres du maréchal Bosquet, publié par le comité constitué en 1893, sous la présidence du général Fay, pour l'érection à Pau d'un monument à la mémoire de ce vaillant soldat. Avec l'autorisation des éditeurs de ce volume, MM. Berger-Levrault et Cie, nous choisissons dans cette correspondance adressée par Bosquet, pendant les vingt-huit années de sa brillante carrière militaire, à sa mère, qui resta jusqu'à la fin la confidente de ses pensées intimes, et à quelques amis, onze lettres ou fragments de lettres. La première des lettres que nous publions est de 1830, au moment où le jeune Béarnais, âgé de dix-neuf ans, venait d'entrer à l'Ecole polytechnique; les trois dernières, écrites peu de temps après le coup d'Etat du 2 décembre, sont de janvier 1852. — *La Rédaction.*]

A SA MÈRE.

École polytechnique, le 3 janvier 1830.

J'ai tant de choses à te conter, chère maman, que je ne sais comment mettre de l'ordre dans mon journal. A l'École, la semaine qui précède le 1er janvier de chaque année est la plus belle pour les conscrits. Je vais te donner tous les détails, je sais que tu les aimes.

Depuis notre entrée, on nous avait constamment appelés dans les cabinets, où un répétiteur nous accablait de questions sur toutes les branches du cours; ses notes sur chaque conscrit étaient soigneusement conservées : ce sont des numéros de mérite, depuis zéro jusqu'à vingt, nombre le plus fort. A certaines époques on ajoute ces nombres pour avoir le degré de force et les progrès de l'élève. Or les notes données du 18 novembre au 1er janvier 1830 devaient à peu près décider la nomination des sous-officiers chez les conscrits; et je t'ai déjà annoncé que la *pioche* allait bon train.

Mardi dernier, la liste des sergents était arrêtée, et on pensait que le lendemain, dans la matinée, on ferait connaître leurs noms sur un ordre extraordinaire, et que les galons ou *côtelettes* seraient distribués. Que j'aurais voulu t'envoyer ces galons pour tes étrennes!

Vers les huit heures du soir, nous étions dans nos salles d'étude, et de temps en temps on parlait de la nomination, lorsqu'un conscrit de mon peloton entre en disant que le commandant va faire appeler dans un instant les nouveaux sergents. En effet, bientôt nous enten-

dons quelques portes des salles d'étude qui s'ouvraient, et des conscrits se rendaient dans le cabinet du commandant. Je renonçais tranquillement à mon grade, non pas tranquillement peut-être! je songeais aux doubles galons de l'année prochaine; le tambour entre dans ma salle et prononce mon nom.

Après nous avoir réunis au nombre de quatorze dans son cabinet, le commandant de service nous lut l'ordre du général et de l'administration qui nous nommait sergents pour l'année 1830. Un petit discours de circonstance nous fit sentir l'*importance* de nos fonctions et les devoirs qu'on nous imposait.

Les sergents sont à la tête du peloton dans les rangs; aux salles d'étude, ils ont la première place, et aux amphithéâtres ils ont le bout du banc; ils répondent du bruit que ferait la compagnie dans les salles, aux casernements et partout. Si le général a des ordres à communiquer aux conscrits, les sergents sont appelés et les transmettent à leur peloton. Plusieurs listes pendant la semaine me passent par les mains : celle où les élèves de ma salle demandent des prolongations de sortie; une autre où je les inscris quand ils veulent prendre leurs repas à l'école, le dimanche ou le mercredi; une autre encore de comptabilité pour les ports de lettres dus au garde-consigne de l'extérieur, etc. Tout cela est signé et réglé par le sergent, qui remet ensuite ses listes à l'adjudant de service. Le commandant nous fit la leçon sur notre besogne; et le soir on emporta notre habit d'uniforme pour y attacher les galons.

Le lendemain, mercredi, à trois heures, un danseur de l'Opéra nous enseigna à porter l'épée avec grâce, et nous exerça au salut de sergent. Nous devions, le jeudi, nous rendre aux Tuileries avec l'état-major de l'école et le corps des professeurs pour saluer les princes.

Ce jour donc, à dix heures du matin, nous, sergents conscrits, nous partîmes avec les sergents et sergents-majors anciens, — il n'y a pas de sergent-major chez les conscrits, il n'y en a jamais que six chez les anciens, — et nous attendîmes nos chefs à la salle des gardes du Dauphin.

Nous faisions là antichambre avec des généraux, des hommes du plus grand mérite et élevés aux plus hautes dignités. J'étais tout confus quand, après s'être fixés sur les riches épaulettes, les cordons et les décorations si nombreuses de tous ces hommes-là, mes yeux rencontraient mes modestes galons.

Bientôt on nous introduisit chez le Dauphin. A notre tête étaient des savants de tous genres : Prony, Gay-Lussac, Dulong, Leroy, etc; j'oubliais Cauchy que j'ai vu alors pour la première fois.

Le prince nous reçut avec beaucoup de plaisir, ce semble; il causa avec ceux qui étaient plus près de lui, disant seulement : *Vous vous portez bien? — Ah! tant mieux;* et des signes de tête à se dénouer la nuque. Nous étions cependant devant le vainqueur du Trocadéro!

De là, nous passâmes devant madame la Dauphine; pas un mot qui

valût quelque chose; elle demanda au général si nous étions les plus *habiles*.

Dans ce corps de bâtiment des Tuileries, je ne remarquai que des salles magnifiques et d'un luxe rare; des salles de billard, riches au delà de toute expression.

Le général nous mena ensuite devant la duchesse de Berri, qui fut bien gracieuse; elle tenait par la main sa petite fille, qui n'est pas jolie: dix ou onze ans, des cheveux blonds, des yeux morts, et rien de noble dans la physionomie. Le duc de Bordeaux était malade.

Le roi ne se prodiguait pas ce jour-là. En conséquence, nous nous dirigeâmes vers le Palais-Royal, où le duc d'Orléans et sa famille reçurent nos salutations.

Le duc de Chartres, son fils, était là en costume de hussard; il avait suivi les cours de l'École, un ou deux ans avant celui-ci, et il nous fit un accueil charmant; il est bel homme et joli garçon. Les appartements de la famille d'Orléans sont magnifiques; les antichambres sont décorées des tableaux les plus précieux.

Au sortir du Palais-Royal, les anciens nous réunirent et nous menèrent chez le fameux restaurateur de Paris, Grignon; nous avions été prévenus. Nous étions à table au nombre de vingt-trois ou vingt-quatre, et l'on voyait sur les deux lignes, alternativement, un ancien et un conscrit. Pendant la première demi-heure on causa assez tranquillement et on chercha un peu à échanger quelques mots avec tous ses camarades. Bientôt la conversation s'anime, et un ancien, le plus aimé peut-être, si l'on fait une distinction, se lève et boit aux conscrits; alors chaque ancien verse à boire à son conscrit et trinque avec lui et tous les autres.

Après ce premier toast, on demande un couplet à un conscrit; celui qui était en face de moi chante, et on lui verse à boire; on en demandait un autre à mon voisin qui s'excusait; franchement, et sans prétention, je chante ce morceau où entrent les *pan! pan!* des bouchons et les *glou-glou* de la bouteille; on boit à la santé du conscrit qui a chanté sans se faire prier, à condition qu'il y reviendra. Je chantai alors la *République* de Béranger; tous firent chorus au refrain, et, à la fin du dernier couplet, je me levai pour rendre aux anciens le toast qu'ils avaient porté aux conscrits. Il fallait voir sauter les bouchons du champagne!

Cependant on fait silence, et l'ancien, qui s'était d'abord levé, chante avec âme un couplet que tout le corps des sergents écoute avec enthousiasme. Je ne me rappelle pas les vers, en voici le sens :

« Aujourd'hui réunis à la table de l'amitié, dans quelque temps, le sort nous jettera dans des pays différents, et la fortune nous placera les uns en bas, les autres en haut; mais l'amitié nous unira toujours, et toujours le plus heureux versera à boire à son ancien camarade. »

Après ce couplet, on but aux élèves de la vieille École. Il fallait se trouver à l'étude à cinq heures, il en était quatre et demie; nous nous

levâmes, après nous être tous tendu la main. C'était un spectacle émouvant.

Adieu.

A AUSTINDE CAMY [1].

Mostaganem, le 16 juin 1849.

C'est une bonne idée que tu as eue de m'écrire, mon cher Austinde, et je te suis très reconnaissant de cette preuve d'affection. Tu me rends ainsi plus facile à acquitter une dette de cœur contractée depuis bien des années. Ta bonne mère, une des femmes les plus accomplies de ce monde, a eu pour moi, pendant que j'étais enfant, tant de bons soins, de douces caresses, qu'il me semble, mon jeune ami, que nous sommes un peu frères. Je veux donc que tu me regardes comme ton aîné; et, si l'expérience, l'âge et les chances de la vie m'ont mis à l'avant-garde, n'oublie pas que je suis sur la route pour te tendre la main; quoi qu'il arrive, compte toujours sur un cœur qui t'aime bien.

Je crois que ton père et tes professeurs sont contents de toi, et que tu n'as pas manqué une fois d'être au tableau d'honneur. C'est bien entrer dans la carrière, et je m'en réjouis en songeant à l'avenir que tu te prépares ainsi.

Puisque tu me demandes des conseils, écoute bien : Nul n'arrive à être homme, sans volonté, sans énergie. Il faut donc chercher à se vaincre soi-même. Quand un travail présente des difficultés, il ne faut jamais se décourager, mais revenir cent fois sur elles et les vaincre.

Avec un caractère ainsi préparé, tu pourras, un jour, affronter gaiement les luttes de la vie; mais il faut y songer dès aujourd'hui.

Tu sais assez de latin pour comprendre un principe de travail et de conduite qui m'a beaucoup servi : *age quod agis*. Il y a, dans ce principe, de la volonté, de l'attention, et toutes les chances d'arriver par le plus court chemin, ou dans le temps le plus court.

Maintenant, chaque jour, en t'éveillant, dis-toi que tu veux devenir un homme, et, toute la journée, tu te ressentiras de cette détermination. C'est là un conseil que me donna autrefois un vieillard, à cheveux blancs, qui devait sa position à sa volonté soutenue.

Je suis d'avis que tu t'appliques au dessin et aux mathématiques; on arrive ainsi à n'être satisfait que des résultats justes, on n'accepte pas des à-peu-près.

Mais il faut aussi savoir sa langue, il faut avoir de la littérature et pouvoir rendre sa pensée très nettement. Quand on te donnera des narrations ou des discours à faire, tâche d'écrire de la manière la plus

---

1. C'était un jeune homme, fils d'une amie. *(Rédaction.)*

simple, la plus brève, et ne te bats jamais les flancs pour trouver des choses non naturelles. Tout cela ne serait que mensonge, et il faut rester vrai toujours et droit comme un coup de fusil.

Tous ces principes sévères n'excluent pas la gracieuseté du langage et l'urbanité facile dans les relations de la vie. Ta mère ne peut t'avoir laissé, à ce sujet, qu'un bien riche héritage, et, d'ailleurs, que d'exemples ne trouves-tu pas dans ta famille, qui rendent inutiles mes dernières observations.

Adieu pour cette fois, mon cher enfant; je t'envoie mille caresses à partager avec ton frère, à qui tu donneras à ton tour des conseils. Mes meilleurs souvenirs à ta famille.

AU GÉNÉRAL LAMORICIÈRE, A PARIS.

Sous les Bibans, le 21 avril 1851.

... Dans cette situation [1], à quoi pouvait rimer une expédition sur Djidjeli [2], sur ce pays encadré par Si-ben-Azeddin et par Bou-Akas, sur les portions du territoire de Constantine le moins excité, d'où ne sortent jamais des cris d'insurrection? On renseigne mal; je voudrais croire que les projets n'ont pas été présentés dans une pensée personnelle [3]; ici, il n'y a qu'une voix pour condamner, parce qu'on voit clairement.

A SA MÈRE.

Djidjeli, 18 mai 1851.

... Tu liras les premiers rapports dans les journaux. Il m'est échu un beau rôle, celui de monter à l'assaut d'un col difficile, et mes braves zouaves, la meilleure infanterie de l'Europe, m'ont rendu la tâche facile.

---

1. C'est-à-dire après le refus opposé par le gouverneur général de l'Algérie à Bosquet, qui avait voulu marcher contre les Kabyles du Djurjura à la tête de sept bataillons qu'il avait sous son commandement, et qui se faisait fort d'empêcher ainsi l'insurrection kabyle de s'étendre. *(Rédaction.)*

2. Port de mer de la province de Constantine. *(Rédaction.)*

3. On sait que l'expédition de Kabylie (mai-juillet 1851) fut pour le président Louis Bonaparte le prétexte qui lui servit à recruter l'état-major dont il avait besoin pour l'attentat qu'il méditait. Ce fut le commandant Fleury, aide de camp du président, qui fut chargé « d'apprécier les courages, d'évoquer les dévouements, de certifier les espérances ». Il s'agissait en particulier de donner de l'avancement au général de brigade Saint-Arnaud, gouverneur de la province de Constantine, afin de pouvoir faire de lui le ministre de la guerre du coup d'État. On trouve le détail de cette intrigue dans l'ouvrage de M. Eugène Ténot, *Paris en décembre 1851*. *(Rédaction.)*



... Je ne suis pas sérieusement blessé; ce n'est qu'un coup, trè heureux, entre l'épaule et le bras droit, plaie contuse, et voilà tout Tu vois que j'écris à merveille.

... Un mot encore, pour *toi:* je n'ai rien demandé, rien désiré, et l'on vient me chercher. L'opinion de l'armée me pousse en avant; un aide de camp du président [1], un autre du ministre, le général qui commande la province, enfin le gouverneur qui était ici hier, tous me sont venus annoncer que, prochainement, on me donnerait le commandement de la province de Constantine. C'est le commandement d'une division en même temps. Je n'en suis pas autrement joyeux, n'estimant les positions que pour le bien général qu'elles peuvent produire, et non au point de vue personnel. S'il en doit être ainsi, si je suis nommé au commandement de cette province et que l'on me donne les moyens de bien faire, je m'en réjouirai; sinon, je ne pense pas m'y éterniser, ni accepter peut-être; nous verrons. Je t'embrasse.

A SA MÈRE.

Chez les Beni-Amram, le 21 mai 1851.

... Rentré sous ma tente, je me prends à songer à ces populations kabyles qui défendent si vigoureusement leur vieille indépendance, qui n'avait jamais été entamée. Je trouve que la guerre est une abominable chose, quand j'entends, de loin, les plaintes et les cris de ceux qui relèvent leurs morts et leurs blessés, cris auxquels se mêlent les voix perçantes des femmes et des enfants. Que de veuves, que d'orphelins nous faisons depuis quelques jours pour achever la conquête, pour assurer à la France une gloire de plus, des ressources pour le trop-plein de sa population, enfin pour étendre les limites de la civilisation européenne!

Il y a bien, par-dessus tout cela, un grand sentiment de dignité, d'orgueil national, qui guérit le cœur; car les enfants de la France font ici ce que les conquérants antérieurs n'ont pas osé accomplir.

A SA MÈRE.

Au bivouac d'Akbou, le 2 juillet 1851.

Voilà, enfin, tes lettres qui recommencent à me venir; j'en ai une du 19 juin de toi et une autre d'Anna. Au milieu des dures nécessités de la guerre, pour lesquelles il faut s'envelopper le cœur d'airain, les lettres de famille viennent desserrer cette cuirasse et vous permettent d'être bon, affectueux, indulgent, heureux enfin, pendant

1. Le commandant Fleury. *(Rédaction.)*

quelques instants. C'est une halte à l'ombre et au frais, sur la route impitoyable que nous suivons

Ta dernière lettre, ma bonne mère, est un peu bien imprégnée d'orgueil maternel; et, en conscience, il ne faut permettre ni à ton cœur, ni à nos amis, d'exagérer ainsi les choses. Cette campagne, qui n'est pas encore finie, m'a laissé déjà et me laissera de bons souvenirs : l'affection des soldats qui ont combattu sous mes ordres et l'estime de mes vieux camarades qui, de près ou de loin, me tendent tous généreusement la main. Partageons ensemble cette douce joie que donnent la conscience d'un devoir loyalement accompli et les témoignages d'approbation de ceux qui ont le droit de me juger; mais ne dépassons pas ces limites et bridons les emportements de l'imagination. Pour moi, je suis aujourd'hui le même homme qu'hier, les chances que me fournit la fortune ne sauraient me grandir d'une ligne à mes propres yeux. Pardon, bonne mère, si je jette quelques gouttes d'eau froide sur tout cela. La vérité me va mieux que les louanges de ceux qui ne jugent qu'avec le cœur. Je ne me sens nullement avide de popularité ; je désire même refuser tout éloge, en général, parce que je suis très décidé à refuser le droit de blâme à ceux qui ne l'ont pas sur moi.

Je continue avec Camou notre rude campagne contre les montagnards de l'Oued-Sahel, qui n'a pas moins de trente lieues de longueur. Le 25 et le 28 juin, nous avons battu le chérif sur des pics élevés; ce sont deux belles journées à ajouter aux autres. Le chérif est fort brave, et nous l'avons suivi longtemps à cinquante pas à peine, n'ayant plus nos armes chargées, l'épée à la main; un ravin boisé l'a sauvé.

Nos deux combats ont eu lieu sur le territoire des Ouzellaguen, de sauvages Kabyles, qui n'avaient jamais vu des Français chez eux et qui ne savaient pas que nos troupes étaient commandées par deux Béarnais. Le 29, ils sont tous venus se rendre à discrétion.

A SA MÈRE.

Sétif, le 3 août 1851.

Je serai, le 5, à Constantine; je suis mandé pour remplacer momentanément M. de Saint-Arnaud, qui part, le 8, pour Paris, où il est appelé au commandement d'une division active. Je ne pense pas qu'il en résulte que j'aie le commandement définitif de la province ; il y a bien des raisons pour que les premiers projets soient changés. Fais chercher par Anna dans *Corinne* de Mme de Staël un passage où il est dit : « Quand le danger est près, les hommes ne sont plus jaloux, etc. » Il y a, dans le revirement probable des projets, de cela et de la politique.

A SA MÈRE.

Sétif, 18 novembre 1851.

... J'emploie une partie de mon temps à encourager les familles qui s'établissent à Sétif et autour de Sétif.. J'en suis arrivé à n'avoir pas un pauvre; chaque famille travaille, et mange de très bon pain et de la viande chaque jour. Les gens de mauvaise foi n'ont pas beau jeu avec moi: j'ai coupé court et très net à toutes les mauvaises manœuvres, aidant qui veut travailler honnêtement, frappant comme la foudre sur les gueux qui veulent exploiter les autres... J'ai la satisfaction de voir, dans l'esprit de la population comme dans les résultats matériels, que je n'ai point été inutile ici. Des succès personnels dans le monde, comme on les a compris jusqu'à présent, valent-ils ce témoignage silencieux de la conscience?

Tu sais que les choses brillantes de la société m'ont toujours trouvé froid; l'étude et l'expérience qui commencent à blanchir ma moustache ont changé ces instincts en conviction profonde. Je n'ai jamais rien demandé à personne et n'ai eu à remercier personne que poliment; j'entends bien garder précieusement ce sentiment de fierté, me tenant prêt à faire ce que mes forces me permettront d'accomplir dans l'intérêt de tous, mais ayant une profonde répulsion pour tout semblant d'intrigue. Ceci te donnera la mesure de ce que je pense des jongleries du pouvoir actuel; *qué-m hé hasti*[1] !

Je vous embrasse.

AU COMMANDANT GAGNEUR.

2 janvier 1852.

Mon cher commandant! Que je t'embrasse sur les deux joues, et avec tout mon cœur, comme dit ta petite Marie ou ton petit Maurice, vers lesquels je me retourne pour les embrasser aussi, et, après eux, leur bonne mère, si elle veut bien me le permette, en la remerciant très cordialement de la poignée de main si affectueuse que j'ai trouvée au bout de ta dernière lettre.

J'ai très bonne mémoire, et il en faut avec toi, mon cher commandant, soit dit sans un brin de reproche; car, aussi bien, je t'ai fait la part belle, et tu pourrais commencer une lettre autrement que par des tours de force sur le chapitre des excuses. Eh bien! c'est vrai que je suis coupable d'un très long temps passé sans t'écrire, mais non sans songer à toi, mon cher Gagneur, et à tout ce qui t'entoure.

Ces dernières campagnes dans la Kabylie m'ont laissé un sentiment de dégoût et de mépris pour quelques hommes. J'ai lu si clair au fond de tant de choses de ce monde, que je suis resté silencieux, avec

1. En béarnais : « Cela me dégoûte! » *(Rédaction)*.

d'amères pensées, et reculant devant l'idée même d'écrire, de peur d'introduire dans mes lettres l'apparence d'une plainte ou d'une tristesse, qu'il vaut mieux enterrer.

Près de toi, mon cher ami, et près de ton excellente Clara, près de Rivet, je me serais abandonné à causer, et, en disant tout, j'aurais trouvé une consolation. On guérit en pressant des mains amies, en fixant des yeux amis, en sentant près de soi des cœurs battre comme le vôtre. Mais que peut une lettre, quand il y a un monde de faits et d'idées à se communiquer!

Depuis les derniers événements de décembre, je suis comme étourdi par une chute de cheval, la tête et le cœur brisés; il me faudra du temps pour *recomprendre*, car mes idées sont absolument renversées, mes sentiments les plus intimes de cœur, de conscience et de fierté, *déchirés* au vif; enfin, il me semble que je n'aime plus ce pays, qui est bien pourtant cette France que j'aimais hier comme on aime une mère; il me semble que je suis tout prêt à passer de l'amour au mépris..... C'est un cauchemar affreux!!

Tu vois bien que mes lettres ne valent rien et qu'il vaut mieux ne pas écrire. Au revoir donc, mon bien cher ami, mon commandant; je te serre la main de bonne vieille amitié et je t'envoie mes meilleurs compliments à distribuer autour de toi.

AU CHEF D'ESCADRON RIVET.

Sétif, le 3 janvier 1852.

Oui, mon vieil ami, mon cher Rivet, j'ai le cœur gros et je souffre en songeant aux malheurs de notre temps, comme je souffrirais, si, sur ma famille, s'était abattue une de ces affreuses calamités plus tristes que la mort!

Mon esprit et mon cœur repoussent cette combinaison nouvelle qui vient d'éclater, autant qu'ils repoussent tous les désordres de la démagogie.

Nous n'aurons rien gagné à cette révolution, et nous y aurons perdu nos deux ancres de salut: le dernier respect pour la loi, respect déjà affaibli, et la sainteté de l'armée qui, pour la première fois, depuis que l'armée démocratique existe, a servi sciemment et au grand jour à déchirer le pays.

Ne me cite pas le Dix-huit Brumaire, il n'a rien de commun avec les circonstances présentes.

Je dis donc que ceci n'est appuyé sur aucun principe nouveau, mais sur ceux du Bas-Empire... Moi, qui ai horreur du désordre, de la guerre civile, de tout ce qui viole la loi, de tout ce qui est mensonge et intérêt personnel, je me désole profondément, mon cher ami, parce que la dernière violence nous mène au galop à tout cela!

Qu'est-ce que ce raisonnement que je vois reproduire partout? Il y

avait à vaincre la démagogie, donc il fallait une révolution et une nouvelle violation de la loi.

Comment!... Et avec quoi le pouvoir vaincra-t-il la démagogie? Avec l'armée et les bons citoyens sans doute? Est-ce que la violation de la loi fondamentale donne un soldat, un bon citoyen de plus? Est-ce que pour donner plus de solidité à l'armée, il faut lui enlever et lui faire renier ses généraux les plus fiers, les plus glorieux, les plus honorés?

Excuse la chaleur que je mets à te dire ma pensée ; je vois bien que nous ne pensons pas de même. Mon cher Rivet, ta main dans la mienne; et que notre vieille amitié fraternelle ne souffre en rien de la divergence de nos appréciations.

A SA MÈRE.

17 janvier 1852.

Je t'écris à la hâte, bonne mère; je pars avec une colonne pour la Kabylie, où le chérif Bou-Baghela vient de ressusciter.

Cette campagne va faire diversion à la tristesse qui me ronge le cœur. Le nouveau gouverneur, que j'avais connu à Oran, lorsqu'il était colonel d'un régiment de chasseurs à cheval, vient de m'écrire une lettre presque de camarade, où il me prévient que lui et mon vieil ami de Martinprey ont déchiré ma demande qui ne serait plus raisonnable après le vote étrange de la France. Je reste donc à mon poste, comme il plaira à Dieu, triste, résolu à ne plus servir mon pays que par devoir, et gardant ma fierté, ma pensée intime sur tout ceci.

Je t'embrasse, bonne mère, de tout cœur.

LA PRESSE ET LES LIVRES

AU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1893-1894): Discours, allocutions, circulaires. Deuxième série, par *E. Spuller*. Paris, Hachette, 1895. — Ce volume pourrait avoir comme sous-titre ces mots, qui sont du reste le titre d'un ouvrage antérieur de M. Spuller: *l'Éducation de la démocratie*[1]. C'est là, en effet, la pensée dominante, l'inspiration constante non seulement de ce livre, des discours qui y sont contenus, mais encore de tous les autres écrits de l'auteur, et l'on peut dire de tous ses actes. Nous ne saurions trop l'en louer. L'éducation de la démocratie n'est pas en effet une vue indifférente, une préoccupation quelconque, un objet de luxe, une de ces idées auxquelles on peut ou non s'intéresser, selon ses habitudes d'esprit ou de caractère, une affaire de tempérament. Elle doit être le souci permanent de tous les patriotes, de tous les républicains, de tous ceux qui ont à cœur de garder dans ce pays des institutions libres et de réaliser l'idéal de la Révolution française.

Notre peuple a désormais ses destinées en mains, ses destinées, c'est-à dire les nôtres. Chacun de nous est intéressé à la bonne marche des affaires publiques, et celles-ci dépendent exclusivement du suffrage universel. Il était permis jadis de négliger ces masses profondes qui forment un peuple; on pouvait les oublier, la vie n'en continuait pas moins son cours. Aujourd'hui, ni la fortune, ni les loisirs, ni les plaisirs, ni la science, ni l'art, ni la liberté, ni la sécurité ne peuvent faire abstraction de cette force incalculable, incompressible, décisive, qui repose dans les profondeurs du suffrage universel. Sans le savoir, il a entre les mains le secret de l'avenir, c'est-à-dire la défaite et le recul de la civilisation ou ses progrès assurés et indéfinis.

Chez nous, la démonstration a été déjà faite par les événements. Les faits ont montré ce qu'on peut attendre de redoutable ou d'heureux de la démocratie. Elle a fait le second Empire, dans son aveuglement et son ignorance; elle a fait la troisième République, à une heure de résipiscence et de sagesse; elle l'a maintenue et consolidée à mesure qu'elle se laissait inspirer par l'expérience. Mais ce n'est là qu'un début et qu'une promesse. Il faut assurer l'avenir.

« La France, dit M. Spuller, veut constituer et organiser la démocratie, parce que la démocratie est la souveraine du monde moderne,

1. 1 vol. in-12, Félix Alcan, 1892.

parce que la démocratie est une puissance nouvelle et irrésistible, dont il importe de faire l'éducation. C'est l'honneur de la France d'attendre beaucoup d'elle-même et de ses enfants; elle sait qu'elle a derrière elle un long et glorieux passé, et ce passé, à ses yeux, justifie toutes les espérances. La France sait bien qu'elle n'a pas cessé d'être au milieu de l'Europe, parmi les peuples monarchiques qui souvent nous jalousent, la nation initiatrice et émancipatrice qui marche à la tête du genre humain... Toujours, après un temps plus ou moins long, la France s'est relevée toute rayonnante de force, de génie et de beauté, reprenant sa place et se remettant à sa tâche pour le bonheur de l'humanité. Cette haute destinée nous attend encore, et cette gloire supérieure nous est toujours réservée. Élevons donc notre démocratie en vue de cet avenir admirable! A ce mot : l'éducation de la démocratie, je sens bouillonner en moi toute la passion que j'apporte à remplir le devoir dont je suis chargé envers mon parti, envers mon pays. Je souhaiterais par-dessus tout faire passer dans vos âmes quelque chose du souffle mystérieux, mais tout-puissant, que je sens animer la mienne! Ce serait pour moi la récompense suprême. »

Cette pensée se retrouve à toutes les pages du livre. « Un de nos maîtres les meilleurs et les plus illustres, J. Michelet, appropriant à notre temps et à nos besoins politiques et sociaux la grande et redoutable parole de Danton, a dit un jour : « Quelle est la première » partie de la politique? l'éducation. La seconde? l'éducation. Et la » troisième? l'éducation. » Rien de plus juste ni de plus profond, et c'est en s'inspirant de cette pensée dominante, exclusive, qu'il faut désormais travailler pour la démocratie. J'oserai même dire que la fonction éducatrice du gouvernement doit maintenant passer avant toutes les autres, car l'éducation est à elle seule toute une politique, une politique à longue portée, qui vise surtout les générations futures, et qui influe directement sur l'avenir des sociétés. »

Cette tâche n'est pas facile; elle ne fait que commencer, elle sera longue, plus longue et plus difficile que celle même de la fondation de la République; et voici pourquoi : « C'est que, pour organiser la démocratie, pour la régler, la discipliner et surtout pour la modérer, il ne sera plus possible de faire seulement appel, comme l'ont fait nos devanciers pendant un siècle, aux passions généreuses et ardentes qui enflamment le cœur de l'homme et le portent à l'action immédiate et énergique. Nous devrons maintenant faire appel à la patience, à la prudence, à la circonspection, afin de rester toujours en pleine possession de nous-mêmes. Nous devrons faire chaque jour un nouvel effort, et, le plus souvent, sans en apercevoir les résultats immédiats. C'est là une tâche difficile, mais il n'en est pas de plus noble, de plus digne de vrais citoyens, de plus glorieuse pour un grand peuple. »

Cette éducation de la démocratie consiste à lui communiquer des lumières, de la raison, du bon sens, de l'esprit pratique, à lui apprendre

la patience, la sagesse, à lui donner, puisqu'elle est souveraine, les qualités d'un souverain : vues élevées et généreuses, fermeté et unité dans les desseins, et, par-dessus tout, la faculté et la volonté de se gouverner elle-même.

On n'a pas le droit, en une telle matière, de se contenter à bon marché. Il faut, pour l'éducation de la démocratie, ce qu'il y a de meilleur, de plus haut, de plus pur, de plus parfait, comme jadis pour l'éducation d'un prince. « Une nation, pas plus qu'un homme, ne peut vivre sans principes de morale pour régler et pour discipliner son âme, de même qu'elle ne peut vivre sans idées esthétiques, sans ces idées supérieures de grâce et de beauté qui ennoblissent la vie, font ses joies plus pures, et consolent de ses déboires et de ses tristesses. Il faut de toute nécessité à la démocratie moderne une morale et une esthétique. »

Toutes ces choses, qui les enseignera? Cette éducation de la démocratie, qui s'en chargera, qui la fera? D'abord, les hommes politiques, tous ceux qui, revêtus ou non de fonctions électives, peuvent adresser la parole au peuple, le conseiller, l'exhorter, l'instruire. C'est la tâche spéciale de ceux qui constituent les « cadres » du parti républicain. « Jusqu'à présent, le parti républicain a été une élite dans la nation. N'oublions pas que notre démocratie française ne se compose encore que de foules inconscientes et impatientes, qui ressemblent à ces vagues qu'on voit sur l'océan, assez fortes pour tout porter, mais aussi pour tout engloutir. C'est désormais pour ces foules que nous avons à travailler, c'est sur elles qu'il faut agir. Ne perdons pas de vue que notre glorieux parti n'a triomphé dans l'ancien temps, malgré la prison et l'exil, malgré la privation de toute liberté de propagande, malgré le défaut de lumières générales, que par la foi qu'il a toujours eue dans la justice de sa cause. Gardons cette foi et ne désespérons pas! C'est une tâche rude et longue que celle de l'éducation des foules. Que loin de nous effrayer, cette tâche nous excite et nous passionne! »

Un instrument tout-puissant pour l'éducation de la démocratie, c'est la presse. M. Spuller en parle en termes élevés et émus. Journaliste lui-même, il sait ce que cette profession exige de vigueur d'esprit, d'agilité, de savoir, et aussi de droiture, de fermeté d'âme, de courage civique et de probité. « Nous nous sentons emportés, dit-il à ses confrères, sur cet océan sans rivages qu'on s'est permis d'appeler autrefois la *vile multitude;* mais cette multitude est devenue souveraine, et, tout ignorante qu'elle soit encore, elle a donné plus de preuves de sagesse qu'on n'en attendait; mais qu'il lui reste encore de bonnes choses à savoir et de bonnes règles à suivre pour être vraiment digne de présider aux destinées de la France! » Ces bonnes choses, ces bonnes règles, elle peut les apprendre « de la presse vivante, de la presse moderne, mise au service des idées générales et de la raison publique ». Mais quel danger si l'instrument de l'émancipation devient un moyen d'asservissement à la passion, à la haine, s'il

épaissit les ténèbres au lieu de les dissiper, s'il égare les multitudes au lieu de les guider, s'il sert non à l'éducation, mais à la démoralisation de la démocratie!

Nul n'a le droit de se soustraire à la tâche d'instruire le peuple. M. Spuller, dans la réunion annuelle des Sociétés savantes, n'a pas craint de montrer à ces hommes d'étude, d'érudition, de labeur recueilli et austère, qu'il ne leur est pas permis de s'abstraire de leur temps pour se réfugier dans les temples sereins de l'indifférence, dans les retraites des laboratoires ou des bibliothèques, qu'ils appartiennent à leur siècle, qu'ils sont les enfants d'une démocratie qui a besoin d'eux comme ils ont besoin d'elle.

« Si attaché qu'on soit au passé, leur dit M. Spuller, on ne vit pas pour le passé, on ne fait que l'étudier, afin de le bien connaître; mais on vit dans le présent, et on travaille pour l'avenir. Travailler pour l'avenir, c'est là votre tâche dans des temps comme ceux-ci, et dès à présent il faut vous rapprocher de la démocratie, non certes pour la flatter, mais pour l'instruire. Ne faut-il pas, en effet, que la démocratie elle-même arrive à se convaincre que, si elle n'est rien qu'une foule indisciplinée, inculte et violente, elle entraînera la chute certaine de la France? »

Ce conseil, de se mêler à la démocratie pour contribuer à son éducation, c'est celui que le président Cleveland donnait aux professeurs et aux élèves de l'Université de Cambridge, si pleins, dans leur orgueil de lettrés ou de savants, de dédain pour ce qu'ils appellent les « politiciens » : « Vous appartenez tous à la classe cultivée, à des familles riches; vous êtes les petits-fils et les fils de ceux qui ont fondé la liberté et la grandeur des États-Unis; vous n'êtes pas de ceux qu'on appelle des *politiciens*, et déjà vous formez une aristocratie. Eh bien! votre devoir, si vous voulez mettre un terme à cette domination des politiciens que vous affectez de mépriser, c'est de prendre part aux affaires de la patrie en toutes circonstances, de n'affecter ni dédain ni mépris pour personne, de vous mêler à vos concitoyens, de vivre de leur vie, de vous rapprocher de la démocratie et de la servir en l'aimant. »

D'autres encore, auxquels on songerait moins facilement pour cet office, sont préposés à l'éducation de la démocratie : ce sont les artistes, et tous ceux que l'art occupe et passionne.

« Puisque vous avez, leur dit M. Spuller, fait de l'art l'occupation dominante de votre vie, il faut que l'art étudié par vous avec tant de zèle pieux et d'intelligente curiosité tourne à l'enseignement et au profit de tous. Ne sentez-vous pas que vous avez à faire connaître à ceux qui viennent visiter nos collections, nos galeries, et qui admirent les objets exposés à leurs regards, quelle est la source et quelles sont les raisons des émotions qu'ils éprouvent ? » La contemplation des œuvres d'art doit servir à élever les esprits et les consciences, à entretenir l'idéal dans l'âme des foules, « cet idéal qui ne consiste pas seulement

dans une éducation morale supérieure, mais dans une esthétique supérieure ».

Sans doute, tout cela est juste. L'éducation d'un peuple, l'éducation des foules se fait par le moyen de la tribune, des conférences, des cours, par les journaux, par les livres, par les arts; mais que cette œuvre est laborieuse, incertaine, souvent ingrate et inféconde, lorsque les foules n'y ont pas été préparées par l'école! On ne change pas facilement les idées, les habitudes d'esprit, les préjugés d'hommes faits; ils écoutent d'une oreille prévenue, ils regardent d'un œil distrait, ils ne lisent que ce qui flatte leurs passions, ils ne subissent guère que des entraînements irréfléchis, et c'est le petit nombre seulement qui se rend aux leçons des plus sages. L'éducation la plus efficace se fait par les éducateurs, et à l'âge où l'esprit est encore souple, où l'intelligence se forme, où l'arbre n'a pas encore pris de plis irredressables, c'est-à-dire dans l'enfance et dans la jeunesse. Aussi est-ce aux maîtres de l'enfance et de la jeunesse que M. Spuller adresse les plus pressants et les plus éloquents appels.

Parlant tour à tour aux trois ordres d'enseignement, il leur montre qu'ils sont les agents d'une même œuvre, qu'ils ont une même tâche, que leurs efforts doivent se rejoindre, se seconder, aboutir au même résultat, qui est de hausser le niveau général de la démocratie française. L'enseignement supérieur, qui reçoit l'élite de la jeunesse, répand la science sur le pays en larges nappes qui vont fécondant partout l'activité publique, jusqu'à l'atelier et au sol des champs. L'enseignement secondaire a spécialement « pour objet d'élever les intelligences et les cœurs de ceux qui seront un jour à la tête de la démocratie en France. On n'a pas assez observé que c'est le mouvement même, que c'est le perpétuel désir d'ascension de la démocratie — et c'est là son honneur — qui amène dans les lycées et collèges des générations de jeunes écoliers de plus en plus recrutés dans les familles du peuple. » Et M. Spuller ajoute : « Si, pour prendre un exemple, vous m'autorisiez — bien que rien ne soit plus déplaisant que de parler de soi — à me demander d'où je suis parti depuis les jours de mon enfance pour être monté où je suis aujourd'hui, je vous répondrais que je suis né dans les rangs les plus humbles de la démocratie, au fond de la boutique de petits commerçants d'une petite ville, d'un père et d'une mère qui gagnaient leur pain et celui de leurs enfants au jour le jour, et qui cependant, dès le premier jour de leur union, n'ont pas eu d'autre pensée, d'autre ambition, que de faire que ces enfants arrivassent à une position sociale meilleure et plus élevée que celle qui leur avait été assignée par le sort. C'est pour cela qu'ils ont travaillé, c'est pour cela qu'ils ont fait des sacrifices incessants; c'est pour nous aider, mon frère et moi, à gravir, par une éducation supérieure, les échelons successifs de la société. »

La base même de l'éducation, le large fondement sur lequel doit s'élever la démocratie, c'est l'enseignement primaire. C'est de là que

doit partir le mouvement de la société entière vers le progrès. Ce sont nos écoles qui sont responsables des générations futures; ce sont elles qui sont chargées non seulement d'instruire, ce qui est quelque chose, mais d'élever les enfants de la démocratie, ce qui est bien davantage. Instruire n'est qu'un moyen, moraliser est le but. C'est ce que l'on oublie trop souvent, et cet oubli a les conséquences les plus graves.

« Nous vivons dans une société démocratique de trente-six millions de citoyens. Cette société est sans autre souverain, sans autre maître que la loi. La France est désormais une nation sur laquelle ne dominent ni ses anciennes traditions monarchiques, ni ses nouvelles institutions militaires, ni la volonté arbitraire et personnelle d'un homme, encore moins celle d'une caste oligarchique; c'est une démocratie sans exemple et sans précédent en Europe, où l'on compte dix millions d'électeurs, qui sont sans autre règle, je le répète, que leur conscience, leur respect des lois, leur amour du bien public. » C'est donc cette conscience qu'il s'agit de préparer, d'éclairer et de fortifier; c'est l'autorité intérieure qu'il faut constituer dans les âmes. « Les instruments nécessaires de cette réforme du tempérament moral des foules, de cette trempe nouvelle des caractères, ce sont les instituteurs du peuple, les maîtres de la jeunesse. » La loi scolaire les a chargés de l'enseignement moral et civique de la jeunesse. Tâche nouvelle et ardue.

« Tout est à faire dans cette direction. L'enseignement de la morale dans nos écoles est sinon à créer, du moins à développer. Surtout gardons-nous du pessimisme, et ne disons pas, ne laissons pas dire qu'il n'y a rien à faire parce que tout n'a pas été fait. Oh! que les impatients sont prompts à se décourager! Et comme le scepticisme les gagne vite, parce qu'ils n'ont pas fait en dix ans, en vingt ans, ce qui ne peut être que l'œuvre persévérante et ininterrompue de plusieurs générations! »

Cet enseignement de la morale, pour porter des fruits, M. Spuller veut qu'il ne soit pas vulgaire, terre à terre, attaché à l'intérêt immédiat, exclusivement utilitaire, mais qu'il s'inspire d'idées générales, désintéressées, supérieures; il convient par conséquent que les maîtres soient en état de s'y élever eux-mêmes.

« Il ne s'agit plus seulement aujourd'hui de dégrossir, dans nos écoles primaires, l'intelligence des enfants, et de leur apprendre à lire, à écrire, à compter; il s'agit de faire des hommes libres et forts, capables de discerner, entre les idées fausses et les idées justes que la liberté des opinions répand autour d'eux, la meilleure route à suivre, de les rendre habiles à se gouverner eux-mêmes, en faisant appel aux lumières de leur conscience, et sans que cette conscience subisse la mainmise d'une autorité extérieure, quelle qu'elle soit. Pour relever le niveau de l'enseignement primaire, il est de toute nécessité de former des maîtres supérieurs par leur culture intellectuelle et morale à l'enseignement qu'ils sont appelés à donner, et l'on

n'y parviendra qu'en les initiant à ces hautes notions de la philosophie, de l'histoire, du droit et de la science dont ils devront constamment s'inspirer. Puisqu'on leur a donné la morale à enseigner, — et l'on a bien fait, car ils sont dès à présent aussi capables de s'acquitter de cette noble mission que les membres d'un clergé absorbé par les pratiques d'une religion de plus en plus formaliste, superstitieuse et desséchée, — il faut que nos instituteurs deviennent, à leurs propres yeux comme aux yeux des familles et de leurs enfants, ces officiers de morale dont Mirabeau parlait aux premiers jours de la Révolution française et dont notre démocratie ne saurait se passer. »

Ce n'est pas seulement au regard des enfants qui leur sont confiés que les maîtres doivent être les représentants de la vie morale. L'ancien ministre de l'instruction publique leur assigne un rôle encore plus considérable. « Vous êtes dans la société, leur dit-il, avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que vos concitoyens, mais vous devez savoir et ne jamais oublier que vous y tenez une place comme vous y jouez un rôle tout à fait à part. Vous êtes dans la société, non seulement pour instruire les enfants, mais pour donner à tous le bon exemple, afin que vous puissiez traverser la vie entourés de respect, de sympathie, sans cesser de mériter la confiance et la reconnaissance. Tout en restant mêlés à l'existence commune, il importe cependant que l'on vous distingue entre tous par le caractère même de votre état. Vous devez être les hommes des idées larges et supérieures, des études et des opinions désintéressées. Par votre dévouement à l'enfance et à la jeunesse, par votre application à vos devoirs, il est nécessaire que vous inspiriez à tous ceux qui vous approchent, aux pères comme aux fils, cette vénération encore plus sympathique et confiante que respectueuse qui s'est attachée de tout temps à ceux qui vivent pour autrui. Vivre pour autrui, telle est, messieurs, la doctrine nouvelle. Oh! ce serait la fin de l'égoïsme, la pire de nos passions. Vivre pour autrui, ce serait la vraie transformation du monde moral. — C'est ainsi que votre mission est non seulement intellectuelle et pédagogique, mais surtout morale et sociale. Il ne faudrait pas me presser beaucoup pour me faire dire que c'est une mission religieuse. Si je ne le dis pas, je le pense, et chacune de mes paroles doit vous l'apprendre. »

Cette mission si haute et si instante à la fois, il faut que nos instituteurs la remplissent dans notre société, s'ils ne veulent pas « laisser l'Eglise reprendre sur les foules l'action que nous risquerions de perdre ». Nous ne sommes pas en effet en possession paisible et assurée de la direction des esprits; nous sommes engagés dans une lutte pour la vie; les vieilles influences ne sont pas mortes; les souvenirs de la réaction triomphante ne sont pas déjà si loin de nous; les mêmes fautes peuvent ramener les mêmes maux. M. Spuller rappelle plus d'une fois ces souvenirs, à Mâcon, à Poitiers, à Chaulnes; on sent qu'ils pèsent sur lui; il les évoque comme une leçon et un avertissement.

« A ma sortie de collège, je me suis trouvé dans cette affreuse réaction de 1851, et j'ai vu la sombre tristesse des premiers jours de l'empire. Alors les instituteurs étaient décriés, calomniés, presque traqués comme des bêtes fauves. Tous les efforts de nos éternels adversaires étaient dirigés contre vous pour vous écraser. Il m'est resté de ces temps sinistres une impression poignante!... »

Il faut donc que les instituteurs s'attachent à leur œuvre avec une généreuse ardeur, qu'ils conquièrent les esprits et les cœurs des jeunes générations et de leurs familles, qu'ils créent autour d'eux une atmosphère de confiance, de moralité qui s'étende sur la nation entière et qui la transforme. Il faut qu'ils deviennent les instruments de l'émancipation intellectuelle et de la paix sociale, qu'ils assurent, par leur ascendant sur la jeunesse, un avenir de liberté et de concorde.

Pour atteindre un tel résultat, ils doivent se donner de la peine, persévérer dans l'effort. Voici les conseils toujours opportuns que donnait aux instituteurs le ministre de l'instruction publique assis au milieu d'eux : « La culture professionnelle qui vous a été donnée, et à laquelle vous ajoutez celle qui résulte de votre enseignement de tous les jours, ne suffirait pas pour vous conférer ce caractère éminent dont je vous parle. Apprenez en effet que pour prendre de l'autorité sur les autres hommes, c'est-à-dire pour leur être supérieur sans les froisser. il est nécessaire de déployer à leurs yeux une certaine valeur intellectuelle et morale dont ils sentent et reconnaissent l'ascendant. Attachez-vous donc de plus en plus à vous initier vous-mêmes, par l'étude et par la réflexion, à ces idées générales et supérieures, qui font que l'on s'incline avec confiance et respect devant celui qui les expose. — Je sais combien votre métier est dur, et je n'ignore pas non plus de quel repos vous avez besoin, après un labeur quotidien si pénible. Nul plus que l'instituteur, parmi les travailleurs de notre démocratie, n'a besoin d'une certaine diversion à des occupations souvent monotones, toujours fatigantes. Néanmoins, bien que vous soyez tentés de quitter les livres, la classe finie, je vous demanderai de les reprendre pour votre propre compte, et de multiplier vos lectures journalières, afin de vous initier à ces questions d'ordre supérieur qui intéressent et passionnent vos concitoyens et de vous mettre en mesure de les éclairer, s'ils vous le demandent. Lisez donc, lisez beaucoup, lisez sans cesse. Lisez, non pas des livres faciles pour vous divertir et vous amuser, mais livrez-vous, comme on se livre à un travail nécessaire, livrez-vous à de fortes, à de bonnes et de hautes lectures, en vue de vous élever vous-mêmes d'un degré supérieur à l'éducation toute technique et professionnelle que vous avez reçue, et qui ne saurait vous suffire. »

Ces conseils et d'autres semblables, animés des mêmes sentiments de sympathie cordiale, de gravité, de sagesse prévoyante, M. Spuller les répète à maintes reprises, sous diverses formes. Il met les instituteurs en garde contre les excitations violentes et jalouses, contre

les incessants appels à l'intérêt matériel, contre l'esprit de mécontentement, de dénigrement, contre l'esprit intolérant et sectaire.

« Habituez-vous, leur dit-il, à porter dans vos études, dans vos affaires de tous les jours, les grandes, les nobles et larges aspirations du cœur. Ne vous contentez pas d'être des maîtres, soyez des hommes. Fiez-vous dans vos difficultés et vos succès aux sages leçons, aux bons conseils que donne l'étude de l'histoire et de la philosophie. La science ne sert pas seulement à éclairer et à fortifier; elle est apaisante et douce; elle est bonne autant qu'elle est belle. Soyez autant que vous le pourrez des serviteurs de la science. Soyez de vrais citoyens français, de vrais républicains. Montez, montez sans cesse, non pas avec orgueil et présomption, mais à force de travail, d'efforts, et, sans rien perdre de cette modestie qui est la parure du mérite, élevez-vous aux rangs supérieurs de la démocratie, dont vous devez être la force et l'exemple. »

Nous avons multiplié les citations, parce que c'est le seul moyen de faire comprendre l'intérêt et le charme de ce livre, à la fois simple, familier, philosophique et oratoire. C'est un recueil de notes et de circulaires officielles, de discours prononcés à la Chambre et au Sénat, à des inaugurations, à des réceptions, à des banquets. Nous avons dit quelle idée est le lien et le ciment de toutes ces parties. C'est en somme, d'un bout à l'autre, une exhortation émue, un éloquent *Sursum corda*, un appel patriotique aux bons citoyens, et surtout aux éducateurs de l'enfance, pour leur faire comprendre et sentir la beauté, la grandeur, la difficulté et la nécessité de la tâche qui s'impose à tous ceux qui ont souci de l'avenir de la France et de la durée des libertés publiques: l'éducation de la démocratie. Devant ce problème capital, devant cette œuvre nécessaire, tout le reste pâlit, diminue, s'efface. C'est là, c'est sur ce point vital que doivent se concentrer la philosophie, la pédagogie, la politique, la science et l'art lui-même.

Qu'une telle préoccupation soit celle d'un ministre de l'instruction publique, rien de plus naturel. Mais nul n'y a apporté plus de passion, plus de chaleur communicative, plus d'élan, plus de ténacité que M. Spuller. Ce n'est pas sa charge qui lui a inspiré ce souci; il est bien antérieur à ses fonctions ministérielles, il est celui de sa vie entière, le thème de tous ses discours, la matière de tous ses articles, et, on le sent à toutes les pages de ce volume, le sujet spontané et constant de ses pensées les plus intimes. Voilà qui suffit à honorer singulièrement un homme et à répandre sur sa vie publique une auréole d'apostolat, reflet des « temps héroïques » dont M. Spuller est resté parmi nous le fidèle témoin. Jules STEEG.

MÉTHODE ET ENSEIGNEMENT, par *Edmond Dreyfus-Brisac;* Paris, Armand Colin, brochure de 64 pages in-16. — Sous ce titre, M. E. Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement*, a réuni des « pensées et réflexions diverses » sur toute sorte de sujets

relatifs à l'éducation, à l'enseignement et aux diverses questions qui s'y rattachent. L'auteur, qui connaît très bien les choses dont il parle, et qui a l'habitude de penser avec une entière indépendance, nous offre, dans ce petit nombre de pages, ample matière à méditation; son style, simple et familier, exprimant l'idée avec précision, et non sans d'heureuses rencontres, est relevé d'une certaine verdeur qui rappelle nos moralistes d'autrefois, écrivant loin des coteries, sans ménagement pour les préjugés et avec le seul souci de dire la vérité.

Nous citons quelques-unes de ces pensées, prises parmi celles qui nous ont paru les plus suggestives.

A propos des livres classiques : « La question des livres de classe, qui est de la plus grande importance, n'a jamais été qu'effleurée par les pédagogues... Il y a en France, notamment, toute une littérature écrite par des prêtres pour des princes dont ils étaient les instituteurs, et qui forme encore, en partie, la bibliothèque scolaire des écoles laïques où l'on élève nos jeunes républicains. »

Et sur le même sujet : « Comme l'intérêt de l'éditeur est la vente la plus considérable possible, qu'il obtient en contentant le plus grand nombre d'opinions, il s'ensuit que les livres de classe sont presque toujours d'une platitude inoffensive ou tout au moins d'un caractère hybride, peu approprié à leur véritable fin... Trouvez donc un auteur et un éditeur qui s'entendent pour faire le meilleur ouvrage possible, et non pas le plus lucratif! »

A propos de la Révolution française et de Napoléon : « Il peut se produire des circonstances où une révolution sera à la fois nécessaire et inévitable... Mais il peut arriver aussi, par un concours fatal de circonstances, qu'un homme extraordinairement doué et, dans l'âme, hostile à la révolution, s'élève sur les ruines de l'ordre de choses disparu et fasse cependant obstacle à l'établissement d'un régime nouveau... En ce qui concerne l'instruction publique, l'action de Napoléon a été particulièrement néfaste et malfaisante. Il a empêché le système philosophique du dix-huitième siècle de suivre sa pente naturelle; en cela aussi, il a fait dérailler, comme un train en marche, la Révolution, ou du moins il l'a aiguillée sur l'ancienne voie. »

Et ailleurs : « Si les tentatives faites sous la Révolution pour réformer l'éducation nationale n'ont pas abouti en ces temps troublés, la responsabilité de cet échec, encore sensible aujourd'hui, ne doit pas rejaillir sur les idées, qui étaient justes, mais sur les circonstances, qui étaient contraires et ne se prêtaient pas au législateur. Tout manquait alors : l'argent, les maîtres, le temps. Rien de cela ne fait plus défaut; ce qui manque aujourd'hui, c'est une bonne méthode, et un emploi persévérant et judicieux de nos richesses et de nos forces. »

Voici des boutades qui sont d'un homme qui nous connaît bien :

« Nous crions tous : Mort aux examens! et nous ne sommes occupés qu'à recrépir ces vieilles idoles, à les dorloter, à les frictionner, et à leur faire prendre des élixirs de vie. »

« On connait l'extraordinaire débit de certains livres classiques. Je serais curieux de savoir le nombre d'exemplaires qu'on en vendrait s'ils n'étaient pas signés. »

« Ce qui peut faire croire que nous ne sommes pas républicains, c'est que nous n'avons pas les manières républicaines. »

« La loi punit, avec raison, le père de famille qui n'envoie pas régulièrement son fils à l'école ; mais elle ne prescrit aucune sanction, même administrative, contre le chef de commune qui, au mépris de cette même loi, néglige de convoquer la commission scolaire et rend ainsi illusoires tous les règlements sur l'obligation. »

« Dans nos écoles, le présent règne et le passé gouverne. »

Nous voulons laisser au lecteur le plaisir de chercher lui même, dans ce petit volume, les autres choses excellentes qu'il contient. Nous ajoutons seulement qu'à côté de pensées isolées, on y trouve, dans les premières pages, une étude assez développée et fort remarquable sur le rôle respectif de la famille, de la commune et de l'État dans l'œuvre de l'éducation. Et nous terminons par une dernière citation, réponse d'un homme de bon sens à ceux qui reprochent à la République de n'avoir pas d'un coup de baguette magique transformé instantanément nos mœurs et dissipé nos préjugés :

« L'âme française, pendant des siècles, a été façonnée à l'obéissance monarchique; et l'on s'étonne qu'elle manque de ressort, que l'esprit de libre initiative lui fasse défaut, et que la multitude attende d'en haut le mot d'ordre, les récompenses et les distinctions, les emplois et la richesse. Efforçons-nous de refaire le moral de la nation. Il a fallu un millier d'années à la monarchie pour réaliser son idéal; la République n'en demande pas autant; mais certes dix douzaines de mois ne lui suffisent pas. » J. G.

La lecture enseignée par l'écriture, méthode Javal, 2e livret : Paris, Alcide Picart et Kaan. — Dans son numéro de juin 1890 (p. 573), la *Revue pédagogique* annonçait la nouvelle méthode de lecture de M. Javal, dont le premier livret a paru en 1893; le deuxième livret, qui vient de paraître, la complète et l'achève. On peut maintenant l'apprécier dans son ensemble.

Toutes les méthodes de lecture composées par des gens du métier se ressemblent plus ou moins, et les auteurs nouveaux n'ont guère d'autre prétention que d'apporter à l'œuvre de leurs devanciers quelques améliorations. Mais quand George Sand, par exemple, ou un membre de l'Académie de médecine, un oculiste distingué comme M. Javal, veulent bien appliquer leur esprit à la composition d'une œuvre aussi élémentaire qu'une méthode de lecture, on peut s'attendre à y trouver, en même temps peut-être que certaines omissions que la pratique seule révèle, quelques vues neuves et originales. Ainsi en est-il de cette nouvelle méthode.

M. Javal ne croit pas qu'il faille apprendre séparément la lecture

d'abord, l'écriture ensuite. Il fait marcher de front ces deux enseignements, ou plutôt c'est l'écriture qui pour lui sert d'introduction à la lecture. « Ce que l'enfant aime par-dessus tout, c'est à crayonner : pourquoi ne pas utiliser cette disposition? » On commence par lui montrer des images : il dit ce qu'il voit, il nomme les êtres ou les objets; c'est-à-dire qu'il émet des sons, et immédiatement on lui montre le mot qu'il a prononcé, représenté par des traits qu'on lui fait reproduire. La première image de la méthode est un rat : on lui parle du rat, on lui en fait répéter le nom, on lui fait copier les deux caractères qui représentent ce son : *ra*. Il en voit même un troisième, le *t*, mais qui n'est là que pour les yeux. Aussi est-il évidé, et tout de suite voilà l'élève avec cette idée qu'il y aura, dans ce qu'il lira comme dans ce qu'il écrira, des lettres qui ne se prononcent pas et qu'il faut écrire cependant.

Mais s'agit-il vraiment d'apprendre à l'enfant à écrire? Non : la véritable écriture, la calligraphie, demandera, elle aussi, des leçons spéciales, des exercices gradués et progressifs. L'écriture de la méthode n'est que la représentation du son. Aussi sera-t-elle aussi simple que possible : point de fioritures, aucune élégance même; elle n'a en vue que la lecture. Naturellement elle se rapprochera le plus possible de la lettre imprimée, de telle sorte que l'enfant qui saura bien la lire passera plus tard, presque sans s'en apercevoir, de la lettre manuscrite à la lettre imprimée. Elle sera donc *droite*, pour cette raison d'abord; mais aussi pour que l'enfant puisse la faire en se tenant le corps droit et en écrivant sur un cahier droit. Il est impossible qu'il fasse de l'écriture penchée sans se courber : de là des déformations de la poitrine et des épaules; de là surtout la myopie qui résulte si souvent de la mauvaise habitude qu'ont les enfants d'écrire en se couchant pour ainsi dire sur la table. Dans un mémoire de l'auteur sur la *physiologie de l'écriture*, qui se trouve dans toutes les bibliothèques pédagogiques auxquelles il a été envoyé par le ministère de l'Instruction publique, « il est démontré, dit M. Javal, que la myopie se produit le plus souvent, chez les jeunes enfants, quand ils prennent des attitudes vicieuses pour écrire, et il y est démontré également que les enfants se tiennent généralement beaucoup mieux en écrivant droit, sur un cahier tenu droit devant eux ». (Page 34 de la *Méthode*.)

Est-ce à dire pourtant que l'enfant qui aura suivi la Méthode devra toujours garder cette écriture droite? Pour le plus grand nombre des élèves de nos écoles primaires, le malheur ne serait pas grand; et c'est à bon droit qu'une circulaire ministérielle a prescrit aux commissions d'examen d'accepter l'écriture droite au même titre que l'écriture penchée. Si pourtant l'écriture penchée, ce qui semble bien un peu vrai, s'écrit plus vite, on conçoit qu'elle soit préférée par ceux qui ont beaucoup à écrire. Mais qu'à cela ne tienne, dit M. Javal. Quand l'enfant saura écrire, il lui suffira d'incliner son cahier vers la gauche

pour faire de l'écriture penchée. L'expérience a montré que cette transition se fait tout naturellement et d'une manière presque insensible.

Voilà pour les préoccupations de l'hygiéniste, et ce sont elles surtout qui, probablement, ont amené M. Javal à composer sa méthode.

Voyons maintenant le philosophe. M. Javal s'est souvenu du précepte de Descartes, que, dans toutes les choses un peu compliquées (et la lecture est de ce nombre), il faut d'abord diviser les difficultés en autant de parties que faire se peut et qu'il est requis pour les mieux résoudre; puis, conduire par ordre ses pensées en allant de ce qui est plus facile à ce qui est plus difficile, etc. Il a donc gradué les difficultés; mais il n'y a pas là de nouveauté, et tous les auteurs de méthode s'appliquent, avec plus ou moins de succès, à établir cette gradation des difficultés, d'après le point de vue spécial auquel ils se placent. Ce qui est une innovation chez M. Javal, c'est d'avoir recherché quelles sont les lettres qui reviennent le plus fréquemment dans la lecture, afin de commencer par celles-là; et d'avoir, dès sa treizième leçon, pour rendre plus intéressante cette étude si aride de la lecture, composé des phrases et une histoire suivie, avec les éléments étudiés jusque-là, c'est-à-dire la moitié à peine des lettres de l'alphabet; et cette histoire n'est ni niaise, ni dépourvue de sens, comme la plupart des phrases d'application qu'on trouve si souvent au commencement des méthodes de lecture. Ces petits récits paraissent à celui qui les lit tout ce qu'il y a de simple à trouver, et pourtant c'est presque un tour de force de les avoir imaginés. Nous ne savons même si les avantages qui en résulteront compensent vraiment la peine que l'auteur a prise pour donner à sa méthode cet attrait de plus; au moins doit-on lui savoir gré d'avoir voulu ne rien négliger qui pût en augmenter l'intérêt.

Maintenant il va de soi que M. Javal n'admet pas que l'enfant écrive jamais un mot qui ne corresponde à quelque chose dans sa pensée, et que toutes les leçons, en même temps qu'elles seront des leçons de lecture, seront aussi des leçons de choses, ayant pour objet d'ouvrir et de développer son esprit; qu'il mêle, par suite, à l'étude de la lecture des digressions sur la morale, sur l'histoire, sur le patriotisme; qu'il insiste sur la nécessité de faire dire chaque phrase, quand une fois elle a été bien comprise, *sur un ton naturel*, comme on parle, etc. : toutes recommandations frappées au coin du bon sens, et que pourtant on a besoin de rappeler à chaque page, comme il le fait, si l'on veut qu'elles soient pratiquées.

Enfin, ce qui est encore à signaler dans cette méthode, c'est l'ingéniosité rare dont l'auteur a fait preuve en imaginant toutes sortes de petits signes, dont l'élève s'aide d'abord pour résoudre les difficultés qu'il rencontre, sauf à s'en affranchir quand, par suite d'une pratique un peu longue, il n'en a plus besoin. Il a déjà été question des lettres

évidées, qui ne se prononcent pas [1]. Il y a lieu de citer également l'astérisque qui surmonte l'*e* suivi de certaines consonnes, qu'on prononce ouvert, quoiqu'il soit écrit comme l'*e* muet, sans accent grave; le rapprochement de deux et même de plusieurs lettres qui n'expriment qu'un seul son, afin de faire bien comprendre que c'est une nécessité purement graphique qui nous force à employer deux lettres, quand nous aurions pu n'avoir qu'un seul caractère pour représenter le son unique qu'ensemble elles expriment; l'astérisque placé sous le *c* sifflant qui n'a pas de cédille, pour que l'enfant ne le confonde pas avec le *c* dur étudié prédédemment, et aussi sous le *t* qui se prononce comme le *c* doux, pour qu'il ne le confonde pas avec le *t* ordinaire (*Nous prions instamment les maîtres,* dit M. Javal, *de ne pas encore enseigner les règles qui permettent de savoir, sans l'emploi de l'astérisque, dans quel cas le* c *est dur ou doux, car nous voulons que l'enfant apprenne à lire par la pratique;* page 10); les deux formes données à l'*s*, selon qu'on le prononce dur ou avec le son adouci du *z*; le *g* dur qui se distingue par sa forme du *g* doux; la disparition, à mesure qu'ils ne sont plus nécessaires, de tous ces adjuvants; et enfin la diminution progressive du caractère, de manière à en arriver, à la dernière leçon, à la petite écriture ronde ordinaire et à la lecture des imprimés courants avec laquelle l'élève a déjà été familiarisé, du reste, par la lecture des titres qui, alors que la leçon est en caractères écrits, sont toujours dès le commencement en caractères imprimés. Il était impossible d'avoir plus de souci de faciliter à l'enfant cette étude ingrate.

Il resterait maintenant à signaler aussi, sinon des omissions, du moins, comme il a été dit précédemment, certaines difficultés qui ont sans doute échappé à M. Javal : comment on passe de *ra* à *ar*, puis de *ta* et de *ra* à *tra*; comment *ill* est une véritable consonne qui s'unit à la voyelle qui la suit et qui se prononce tantôt comme un *y* suivi d'un *e* et tantôt avec le son de *l* mouillé; à lui demander peut-être pourquoi il n'a pas rapproché *ph, ch, gn, ill*, qui sont de véritables consonnes simples, quoique s'exprimant par plusieurs lettres, ainsi que les voyelles nasales *an, in, on, un*, qui ont tant d'analogie, etc.; mais ce sont des difficultés qui sont signalées dans presque toutes les méthodes en usage, et que les instituteurs connaissent bien. Mieux valait signaler les caractères par lesquels la *Méthode Javal* se distingue des autres méthodes qui ont paru jusqu'ici.

Nous ajouterons en terminant que la méthode Javal paraît convenir tout particulièrement pour des leçons individuelles. C'est donc avec confiance que nous la recommandons aux mères qui veulent se charger elles-mêmes d'apprendre à lire à leurs enfants. I. CARRÉ.

---

1. L'idée de distinguer, par la façon dont elles sont écrites, les lettres qui ne se prononcent pas, remonte à Py-Poulain Delaunay, grammairien du commencement du dix-huitième siècle, qui avait imaginé de les écrire en caractères rouges ou en italiques. Ce procédé a été repris de nos jours par M. Régimbeau. (*Rédaction.*)



La municipalité cantonale de Rambouillet sous la constitution de l'an III, par *Henri Forgeot,* archiviste paléographe. Versailles, imprimerie Aubert, 1894. — Qu'est-ce qu'un canton? Le *Dictionnaire des Institutions* de Chéruel répond que c'est une subdivision de l'arrondissement, définition, on en conviendra, peu précise, à laquelle il ajoute immédiatement : « Il y a un juge de paix par canton ». Il aurait pu mentionner aussi que le canton est un centre pour le recrutement de l'armée, puisque c'est là qu'a lieu chaque année le tirage au sort des conscrits et que siège le conseil de revision. Enfin il conviendrait d'ajouter que chaque canton élit un membre du Conseil général du département et un ou plusieurs membres du conseil d'arrondissement. En sorte que le canton est une division à la fois administrative et judiciaire et même jusqu'à un certain point militaire. Ce n'est donc pas seulement un nom, rien qu'un nom, comme on l'a dit quelquefois et comme on serait tenté de le croire; mais c'est quelque chose de passablement vague et d'assez peu substantiel. C'est la faute des diverses constitutions qui ont régi notre pays depuis 1791 et qui, en introduisant le canton dans nos institutions, ne se sont guère occupées de lui donner de la réalité.

Une seule a fait exception, c'est la Constitution de l'an III. On sait que la Constitution de 1791 avait divisé la France en départements, les départements en districts, les districts en cantons et les cantons en communes. Les districts avaient un peu moins d'étendue que les arrondissements actuels : ainsi le département de Seine-et-Oise, qui ne compte que six arrondissements, Corbeil, Étampes, Mantes, Pontoise, Rambouillet et Versailles, formait neuf districts : Corbeil, Dourdan, Étampes, Gonesse, Mantes, Montfort-l'Amaury, Pontoise, Saint-Germain et Versailles. Placé entre le district et la commune, le canton servait seulement à indiquer l'étendue de territoire où pouvait se former une assemblée primaire pour les élections. La Constitution de l'an III, cette constitution dont M. Mignet a fait un juste éloge[1], abolit le district et supprime le conseil municipal dans la commune pour n'y laisser qu'un agent municipal avec un adjoint, et institue au canton une administration municipale formée par la réunion des agents de chaque commune. Les cantons étaient plus nombreux et par conséquent moins étendus qu'ils ne le sont aujourd'hui. Le département de Seine-et-Oise, qui comprend actuellement trente-sept cantons, comptait soixante-quatre administrations municipales. Il est vrai que toute commune de plus de cinq mille habitants avait une administration pour elle seule. Mais le canton de Rambouillet, qui se compose aujourd'hui de dix-sept communes, n'en comptait que onze. Chaque administration municipale avait un président élu par tout le canton. N'oublions pas d'ajouter qu'à côté de chaque municipalité la Constitution avait placé un com-

1. « Cette constitution était la moins imparfaite, la plus libérale et la plus prévoyante qu'on eût encore établie ou projetée. » (*Histoire de la Révolution française*, ch. XI.)



missaire du gouvernement, qui « surveillait et requérait l'exécution des lois », évitant ainsi la confusion d'attributions qui se rencontre de nos jours chez le maire, à la fois représentant de la commune et agent de l'État, mais agent sur lequel le gouvernement n'a aucune autorité.

C'est cette organisation dont un ancien élève de l'École des chartes, M. Forgeot, a décrit le jeu dans la monographie de la *municipalité cantonale de Rambouillet*. A l'aide des procès-verbaux de cette municipalité et d'autres documents conservés dans les archives départementales de Seine-et-Oise, il a tracé un tableau dont les traits principaux pourraient évidemment s'appliquer aux autres municipalités cantonales de France. Il a d'abord mis en lumière le rôle complexe de l'agent communal chargé de remplir dans sa commune les fonctions d'officier de l'état civil et de commissaire de police, et d'y faire exécuter les décisions de l'administration cantonale auxquelles il avait concouru comme membre de la municipalité. Il a indiqué les attributions spéciales de l'agent municipal du chef-lieu. Il a montré par des exemples en quoi consistaient les fonctions du commissaire du gouvernement près de la municipalité. Enfin il a étudié le fonctionnement de l'administration cantonale au point de vue administratif, financier et militaire. Cette étude contient des détails instructifs et parfois surprenants. Veut-on savoir, par exemple, comment se faisait la perception des contributions directes? La municipalité cantonale en faisait la répartition entre les communes; l'agent communal, aidé des répartiteurs, fixait ensuite la quote-part de chaque habitant de la commune; et, quand les rôles étaient dressés pour chaque commune, la perception en était mise en adjudication par la municipalité cantonale. « L'adjudication avait lieu au rabais, mais jusqu'en l'an VII elle atteint ordinairement un taux assez élevé; ainsi en l'an IV nous la voyons s'élever à neuf sous par livre, en moyenne. » La loi du 7 brumaire an VII interdit aux administrateurs municipaux d'être percepteurs, et stipule que la perception ne peut être adjugée à un taux supérieur à cinq centimes par franc de contribution. Mais aussitôt les adjudicataires devinrent moins nombreux. « Il arriva même que dans une commune du canton de Rambouillet nul ne se présenta, et l'administration, usant du droit que lui conférait la loi, imposa d'office cette tâche à un contribuable qui était forcé d'accepter. »

De pareilles monographies éclairent les replis les plus cachés de l'histoire et nous font pénétrer dans la vie intime de la nation. En outre, au moment où de divers côtés on se demande s'il ne serait pas à propos de modifier les institutions administratives de l'an VIII, il n'est pas inutile de jeter un coup d'œil sur les divers essais qui ont été tentés et de s'éclairer par l'expérience du passé. D. BERTRAND.

PROGRAMME D'UN COURS D'HISTOIRE DE FRANCE ET D'HISTOIRE GÉNÉRALE, par *F. Roy*é, professeur d'histoire au Collège et à l'École préparatoire

de Sainte-Barbe, 14e édition; Paris, Delagrave. — Parmi les nombreux volumes scolaires qui ont paru à la fin de 1894, il en est un que nous devons signaler tout particulièrement, parce que c'est un excellent instrument de travail. Je sais bien qu'il est de mode, depuis quelque temps, de se moquer des précis et des manuels, et en particulier de ceux d'histoire et de géographie. Et, sans doute, ils ne sauraient suffire à une culture quelque peu complète de l'esprit. Ils ne peuvent remplacer ni la parole du professeur, ni les œuvres des maîtres. Mais, tout de même, ils demeurent indispensables. Ce ne sont que des analyses froides, dépourvues de vie, aussi incapables que des dessins anatomiques de donner l'idée et le sens du mouvement; mais ces analyses sont la base de la connaissance, et l'esprit qui ne se les est pas assimilées est incapable de cette synthèse qui consiste à refaire, à ressusciter la vie, et qui est le couronnement de la méthode scientifique.

C'est par l'analyse qu'il faut commencer, tout au rebours de ceux qui veulent mettre d'abord entre les mains des élèves un Taine ou un Michelet; et l'analyse ne saurait être qu'un précis. Ce qui importe, c'est que ce précis soit complet, clair et court.

Ce sont précisément les qualités qui me paraissent recommander le livre de M. Royé. Le public scolaire est sans doute de mon avis, puisque l'ouvrage vient d'atteindre sa quatorzième édition. Il est peu de manuels d'histoire, en effet, qui puissent satisfaire aussi pleinement aux besoins essentiels de l'élève, qui se réduisent, sans doute, à comprendre et à apprendre : car il en est peu qui offrent à la fois tant de clarté et tant de concision. En 400 pages (exactement 439), l'auteur a su exposer le résumé rapide de la civilisation ancienne, le tableau des transformations de la vieille Gaule sous la triple influence de Rome, du christianisme et des Barbares, l'évolution de l'Occident, qui, encadré d'abord dans l'Église romaine et dans le Saint-Empire, aboutit, à travers la féodalité et les communes, aux grandes nations modernes, les transformations de l'Orient où se heurtent à la fois les religions et les races, l'Europe et l'Asie; et enfin toute l'histoire moderne et contemporaine jusqu'à l'année 1889, centenaire de la Révolution française. Voilà pour la concision. Et voici pour la clarté : chaque chapitre est divisé en sections, chaque section en un petit nombre de paragraphes très courts et très simples, assez semblables à des formules qui se gravent aisément dans l'esprit. Point de prétention à l'effet littéraire, point d'expressions ambitieuses, point d'images. Tout est simple, net, clair : c'est l'algèbre en histoire.

Je félicite bien sincèrement M. Royé de ne s'être nulle part inspiré, dans son livre, de ces sentiments de polémique religieuse ou politique que l'on sent percer en beaucoup de livres scolaires, à travers la neutralité apparente. C'est manquer de respect à la science que d'en faire l'auxiliaire de notre rancune et de notre fanatisme : et c'est aussi se manquer de respect à soi-même. Le seul sentiment personnel qui semble, parfois, animer un peu ce précis parfaitement

froid et calme, comme il convient à une analyse scientifique, est un grand amour de la France : j'entends de la justice et de la liberté, car c'est l'âme même de la France. Personne, que je sache, n'en fera un reproche à M. Royé; et ce nous sera une raison nouvelle d'estimer et d'aimer non seulement son livre, mais son caractère. L'un ne fait pas tort à l'autre : chose rare en ce temps. Olivier BILLAZ.

Nous avons sous les yeux le prospectus d'un volume qui doit paraître prochainement sous le titre d'*Année psychologique*. Il sera publié par MM. H. Beaunis, professeur honoraire à la Faculté de médecine de Nancy, et A. Binet, directeur du laboratoire de psychologie physiologique de la Sorbonne (école des Hautes-Études), avec la collaboration de MM. Ribot, du Collège de France: Flournoy, directeur du laboratoire de psychologie de Genève; Delabarre, professeur de psychologie à l'université de Rhode-Island (Amérique); Weeks, membre du Collège de Harvard (Amérique); Victor Henri, attaché au laboratoire de M. Wundt, à Leipzig; Philippe et Courtier, chefs des travaux au laboratoire de psychologie de Paris; Bourdon, maître de conférences à la Faculté des lettres de Lille, etc.

Cet ouvrage comprendra : 1° le compte-rendu aussi complet que possible des différents travaux de psychologie parus en tous pays, pendant l'année 1894; 2° un index bibliographique contenant l'indication de tous les travaux parus en 1894 et intéressant l'histologie, l'anatomie, la physiologie du système nerveux de l'homme et des animaux, la pathologie mentale et nerveuse, la psychologie, la philosophie, la morale, la pédagogie, la criminalité, la psychologie des enfants; 3° divers articles et mémoires inédits, représentant la majeure partie du travail du laboratoire de la Sorbonne; 4° des variétés contenant l'indication des observations, expériences, instruments nouveaux pouvant servir à la psychologie.

M. Binet nous écrit que l'*Année psychologique* renfermera un certain nombre d'études, les unes publiées intégralement, les autres analysées, qui intéresseront la pédagogie; ce seront en particulier des travaux sur la mémoire verbale des enfants, la sensibilité musicale des enfants, la mémoire visuelle des enfants, la corrélation entre la force physique et la force intellectuelle des enfants, la fatigue des écoliers, l'enfance des grands hommes, etc.

Nous rendrons compte de ce volume lorsqu'il aura paru.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

La revision des programmes de l'enseignement primaire. — Nous donnons ci-après le texte de la réponse au vœu relatif à la revision des programmes de l'enseignement primaire, qui avait été présenté au Conseil supérieur de l'instruction publique :

« La Section permanente,

Considérant que les programmes en vigueur dans les écoles primaires ont été introduits en 1882 et modifiés sur divers points de détail de 1887 à 1893, qu'ils n'ont pu, d'ailleurs, en raison des matières nouvelles qu'ils contiennent, être mis en pratique que progressivement;

Considérant que ce plan d'études s'applique depuis trop peu d'années pour qu'il soit possible d'en apprécier les résultats d'une façon définitive;

Considérant que, d'après les renseignements fournis par l'enquête du 15 juin 1894, la refonte des programmes est unanimement repoussée comme une mesure inopportune et à certains égards dangereuse;

Considérant toutefois qu'il y aurait utilité, en raison des hésitations ou des divergences qui se sont produites dans la mise en œuvre de ce plan d'études, au moins pour certaines matières, à guider les maîtres par des instructions précises qui rappelleraient l'esprit dans lesquels les programmes doivent être interprétés et qui poseraient les bases d'une répartition méthodique de l'enseignement, année par année et même mois par mois,

Est d'avis :

1° Que l'enquête doit être considérée comme close;

2° Qu'il n'y a pas lieu de donner suite à un projet de refonte des programmes;

3° Que des instructions ministérielles fixant les points qui sont signalés comme donnant lieu à des difficultés suffiraient pour introduire dans la pratique les améliorations qui répondraient au vœu déposé aussi bien qu'aux résultats de l'enquête ministérielle.

M. le Ministre a adopté cet avis. »

Circulaire relative au bulletin de direction, au cahier de devoirs mensuels et au cahier de roulement. — Une circulaire du 13 janvier 1895 a préconisé l'usage dans les grandes écoles d'un *Bulletin de direction*.

« Rien ne serait plus naturel, de la part du directeur, que de laisser au besoin à chacun de ses adjoints des notes et des directions précises lui traçant sa tâche annuelle, mensuelle ou quotidienne, coupant court à tout malentendu et à toute omission, permettant à l'inspection elle-même de voir d'un coup d'œil si la marche de l'enseignement a été méthodiquement arrêtée et est exactement suivie de la première à la dernière classe. »

La circulaire contient également des instructions sur l'emploi du *cahier de devoirs mensuels* et du *cahier de roulement*. Elle se termine par ces recommandations :

« Pour ces deux cahiers, comme en général pour tous les procédés pratiques qui tendent à perfectionner l'art de l'enseignement, à donner aux études plus d'ordre, à l'éducation intellectuelle et morale plus d'efficacité, aux bonnes leçons et aux bonnes habitudes plus de prise sur l'esprit des enfants, ne vous lassez pas, monsieur l'inspecteur d'académie, de faire appel à l'initiative des instituteurs : ils ne peuvent s'acquitter pleinement de la mission que nos nouvelles lois scolaires leur ont attribuée qu'à la condition d'être sans cesse stimulés, encouragés, provoqués à agir par eux-mêmes. Plus nous leur témoignons de confiance et leur laissons de liberté dans l'accomplissement de leur tâche, plus nous avons le droit de compter qu'ils l'accompliront non seulement avec exactitude et conscience, mais avec dévouement, avec joie, avec le patriotique souci de répondre à l'attente de la République. »

DATES DES EXAMENS ET CONCOURS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — Les dates des examens et concours de l'enseignement primaire, pour l'année 1895, ont été fixées ainsi qu'il suit :

Bourses dans les écoles nationales professionnelles . .	13 mai.
Bourses dans les écoles primaires supérieures :	
Aspirants	14 mai.
Aspirantes.	17 mai.
Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant	5 juin.
Professorat des écoles normales :	
Aspirants	19 juin.
Aspirantes.	24 juin.
Concours d'admission à l'école de Saint-Cloud. . . .	1er juillet.
Certificat d'aptitude à l'enseignement manuel :	
Aspirants et aspirantes .	28 juin.
Concours d'admission à l'école de Fontenay	8 juillet.
Bourses de séjour à l'étranger	29 juillet.
Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes	23 septembre.

VŒU RELATIF A LA DATE DES VACANCES SCOLAIRES. — Le Conseil général de la Seine, dans sa séance du 26 novembre dernier, a émis le vœu que les vacances scolaires aient lieu du *15 juillet au 15 septembre*.

RÉORGANISATION DES COURS D'ADULTES. — M. l'inspecteur primaire de Bazas (Gironde) vient de prendre l'initiative de provoquer une réunion des instituteurs de sa circonscription qui, « librement et sans certitude d'une rémunération », voudraient essayer d'établir un cours du soir au profit de la population de leur commune.

L'assemblée a adopté les résolutions suivantes :

I. — *Pour les adolescents.*

1° De limiter à deux par semaine, soit à trente environ, le nombre des séances de la saison d'hiver — leur durée variant de une heure et demie à deux heures;

2° De déterminer à l'avance un programme qui réserve à chaque séance son unité d'instruction;

3° Au point de vue intellectuel, de ne traiter, en chacune d'elles, que d'une matière (agriculture, connaissances usuelles, calcul, arpentage, comptabilité ou dessin, avec l'application pratique, notamment comme rédaction, qu'elles peuvent comporter);

4° Au point de vue moral, de faire, à chaque réunion, une lecture à haute voix, avec commentaire éducatif.

II. — *Pour les adultes.*

1° D'organiser des séries de causeries, de lectures, de conférences sur des sujets variés, à raison d'au plus une séance par semaine;

2° D'utiliser les ressources créées par la Société nationale des conférences populaires;

3° De joindre à la parole l'enseignement par l'aspect, au moyen des projections lumineuses, qui ont été goûtées dans les quelques communes où elles ont déjà été employées.

Abordant enfin le côté pécuniaire, les instituteurs sont d'avis:

1° De solliciter de la commune le paiement des frais d'éclairage et de chauffage; en cas de refus, de les faire payer par les élèves;

2° Comme indemnité, de s'arrêter au minimum de 2 francs par séance de deux heures, qu'à défaut de l'État, les communes seraient invitées par l'administration à assurer au maître.

Cette rétribution aussi modérée que légitime, l'inspecteur primaire s'engage à la solliciter, en temps utile, auprès des municipalités, en faveur de tous ceux qui l'auront méritée par leur zèle dans l'accomplissement de l'œuvre entreprise.

Il serait désirable que des mesures analogues fussent adoptées dans le plus grand nombre possible de communes. Nous constatons d'ailleurs avec plaisir qu'il se produit un sérieux mouvement en faveur de la reconstitution des cours d'adultes.

Bibliothèques scolaires de secours. — Ces bibliothèques existent dans quelques départements. Elles se composent des livres de classe que les élèves ayant terminé leurs études laissent à l'instituteur, pour être distribués aux enfants dont les familles ne peuvent faire l'acquisition des fournitures classiques.

M. l'inspecteur d'académie des Pyrénées-Orientales vient de recommander l'institution de ces bibliothèques, dans une circulaire publiée au *Bulletin* départemental. Il indique les dispositions à prendre pour recueillir le plus grand nombre possible de livres en état convenable pour être mis entre les mains des élèves.

Exposition scolaire départementale de Clermont. — Une exposition scolaire départementale aura lieu à Clermont-Ferrand dans le courant du mois de mai prochain, à l'occasion du concours régional.

LE CALENDRIER ADMINISTRATIF. — M. l'inspecteur d'académie de Constantine a publié dans le *Bulletin* départemental un « calendrier administratif » indiquant aux instituteurs la date d'envoi et l'inspection des demandes, renseignements, pièces officielles, etc., qu'ils sont appelés à établir.

Ce *memento*, qui tient deux pages du *Bulletin*, paraît pouvoir rendre d'utiles services au point de vue administratif.

ASSOCIATION DES ANCIENS ÉLÈVES DE L'ÉCOLE NORMALE DE VESOUL. — Sur l'initiative de M[lle] Claude, directrice, une association d'anciennes élèves de l'école normale d'institutrices de Vesoul vient de se fonder.

Le but de l'association est de resserrer les liens de bonne confraternité entre les anciennes élèves ; d'entretenir et de fortifier chez les élèves sorties de l'école les bonnes habitudes intellectuelles et morales qu'elles y ont contractées, et, enfin, d'accorder, dans la mesure du possible, des secours à celles des sociétaires qui en auraient besoin.

Revue des Bulletins départementaux.

LA PRÉPARATION DE LA CLASSE. — Instituteur et institutrice, adjoint et adjointe, ont un carnet de préparation qui est tenu avec un soin parfait, une écriture soignée, des cartes, des dessins, des énoncés de problèmes, etc. il faut une heure chaque soir pour rédiger ce cahier. Et l'on attend mes éloges, et j'ai le courage de n'en pas faire. Sans doute, je rends justice aux efforts, à la bonne volonté des maîtres ; mais pour qui sont ces beaux dessins et ces belles cartes? Je m'imagine que c'est pour moi, et je voudrais que ce fût pour les besoins de l'enseignement. Et puis, voyons, n'y a-t-il pas là du temps perdu, complètement perdu, quand on pourrait si utilement l'employer? Préparer la classe, est-ce donc écrire machinalement le problème qu'on donnera demain? Ne faut-il pas voir les choses de plus haut? Combien j'aimerais mieux, par exemple, un choix de rédactions rangées dans un ordre méthodique selon le milieu, selon l'âge et la force des élèves, un choix complété à la suite d'observations, de réflexions, de lectures, donnant à l'instituteur d'abondants matériaux sans peine, sans effort. On dessine une carte, et l'on ne fait qu'indiquer le sujet de la leçon de morale; on n'a rien cherché pour rendre cette leçon intéressante, ni proverbes, ni pensées choisies, ni histoires, ni souvenirs historiques ou autres. On reste terre à terre, on avance au jour le jour, on suit pas à pas un aride programme, on ne sait pas s'élever plus haut, on n'a pas d'idéal, on reste forcément au-dessous de sa tâche. *(Bulletin du Territoire de Belfort.)*

LE BULLETIN D'INSPECTION. — M. Dubuc, inspecteur d'académie du Calvados, a adressé aux inspecteurs primaires au sujet de l'emploi du « Bulletin d'inspection » les instructions suivantes :

1° Le « Bulletin d'inspection » sera rédigé sur une feuille volante ou sur un cahier ou registre; il restera la propriété personnelle du maître et ne sera pas versé aux archives de l'école.

2° Il aura un caractère exclusivement pédagogique, et portera, outre la date, un numéro d'ordre. L'instituteur devra conserver avec soin les bulletins qu'il aura reçus et les présenter à la demande de ses chefs.

3° L'inspecteur primaire pourra rédiger sur place, au cours de sa visite, ou envoyer à l'intéressé, dans les quarante-huit heures, le « Bulletin d'inspection » dont le texte, ou tout au moins la substance, sera reproduit entre guillemets dans le rapport destiné à l'inspecteur d'académie.

Aucune formule spéciale n'est imposée pour la rédaction de ce « Bulletin » : MM. les inspecteurs primaires ont toute liberté sur ce point; il importe seulement qu'il soit concis et comprenne les observations faites sur :

a) La tenue matérielle de l'école;
b) L'organisation pédagogique (méthode, discipline, etc.);
c) Les améliorations à réaliser et les progrès obtenus.

(Bulletin du Calvados.)

L'utilité de l'enseignement de l'économie domestique. — M. l'inspecteur d'académie de Tarn-et-Garonne a insisté sur cette question dans le discours qu'il a prononcé l'été dernier à la distribution des prix des écoles primaires supérieures de filles du département :

« Il est bon, sans doute, a-t-il dit, et même il est indispensable que la jeune fille sache lire et écrire, qu'elle ait l'intelligence ouverte, l'esprit cultivé et orné, le sens moral formé, la tête et le cœur à la bonne place. Mais il est non moins utile qu'elle ait des habitudes de travail, qu'elle connaisse et qu'elle aime les soins du ménage, qu'elle se rende compte de la valeur et de l'emploi de l'argent, qu'elle sache se faire un bon emploi du temps, en un mot qu'elle possède cette réunion de qualités les plus nécessaires au mérite de la femme : l'amour du travail et de l'ordre, la propreté, la prévoyance, la régularité et le dévouement.

Ces qualités, c'est l'économie domestique qui les développe. C'est elle, en effet, qui enseigne à tenir convenablement une maison, un ménage, à y faire régner l'ordre, la propreté, l'hygiène et le bon goût; à ne faire aucune dépense inutile, à se contenter de ce que l'on a et à tirer le meilleur parti possible des ressources dont on dispose. C'est elle qui fait connaître l'emploi et l'usage de chaque chose afin d'éviter les pertes; l'épargne judicieuse et le bon usage des divers objets de consommation, la juste appréciation des besoins réels afin d'y pourvoir avec sagesse, prévoyance et économie. N'achetez pas à crédit, vous conseille-t-elle, passez-vous plutôt des choses; faites réparer à temps les objets usés, détériorés, cassés; inscrivez exactement vos

recettes et surtout vos dépenses, et, à la fin de chaque mois, faites-en la comparaison.

Comprenez-vous, maintenant, l'importance de cette science du ménage et combien elle est féconde en avantages matériels et moraux? La tenue de la maison, le bien-être de la famille, l'autorité sur les serviteurs, l'amour du foyer domestique, tout y gagne. L'ordre et la propreté règnent dans les appartements et dans les vêtements; l'existence de la famille est rendue agréable et commode avec le moins de dépense possible, et l'épargne est assurée; la maîtresse de la maison est à même de régler et de contrôler efficacement le service des domestiques et, au besoin, de s'en passer momentanément. Enfin, et c'est là le résultat le plus appréciable, la femme se plaît dans son intérieur, elle l'aime et s'y attache, elle rend le foyer domestique agréable et riant, elle l'anime par son habileté, sa bonne humeur, sa douceur, son affection, et, ainsi, elle le fait aimer à son mari et à ses fils.

Mais pour qu'une jeune fille devienne une bonne femme de ménage, il ne suffit pas qu'elle sache bien faire la cuisine, faire régner l'ordre dans sa maison et dans les comptes de son ménage, faire ses emplettes avec sagesse, habileté et économie: il lui manquera une qualité essentielle si elle n'a le goût et la pratique des travaux manuels; si elle ne sait tricoter, couper et confectionner elle-même quelques-unes des pièces qui composent son propre vêtement et celui des siens, ou tout au moins coudre ses vêtements et ceux de sa famille et tenir le linge de sa maison toujours en ordre, propre et surtout bien raccommodé.

Le raccommodage est le trésor du ménage, a-t-on dit. En effet, si une femme laisse le linge se détériorer sans y porter remède immédiatement, les trous, d'abord très petits, s'agrandissent, se multiplient, et bientôt il faut remplacer par du neuf un linge qui, bien soigné et bien raccommodé à temps, aurait pu durer longtemps encore. On a dit aussi qu'un habit raccommodé fait honneur à la femme de celui qui le porte.

Si la mère de famille est obligée, faute de savoir le faire elle-même, de donner à confectionner à sa couturière ses vêtements et ceux de ses enfants, il en résulte une nouvelle dépense qui sera d'autant plus grande que les vêtements, mal entretenus, demanderont à être renouvelés plus souvent.

Cette femme, loin d'être une aide pour son mari, devient, au contraire, une cause continuelle de dépenses. De plus, elle donne un mauvais exemple à ses enfants: ne voyant pas leur mère travailler, ils ne prendront pas le goût du travail; les travaux d'aiguille leur paraîtront dégradants ou inutiles, puisque leur mère ne daigne pas s'en occuper.

Cependant, dans quelque situation de fortune que la femme soit placée, elle doit savoir faire les travaux de tricot et de couture. La jeune fille riche y trouvera un moyen de faire du bien aux familles nécessiteuses; la mère de famille, une ressource d'autant plus précieuse

qu'elle sera dans une situation moins aisée; toutes, un préservatif excellent contre l'oisiveté et par suite contre le mal.

Une aiguille exercée sait d'ailleurs tirer parti de tout, fait durer plus longtemps par l'entretien les vêtements journaliers si vite usés quand ils ne sont pas raccommodés à temps. Avec moins de frais, le mari, les enfants, sont toujours mieux habillés, et, par conséquent, plus joyeux, quand la mère de famille active et dévouée met son cœur au bout de ses doigts.

Si j'ai laissé de côté les ouvrages de fantaisie, de luxe, que les jeunes filles ont une tendance fâcheuse à préférer aux travaux simples mais utiles du ménage, ce n'est point que je veuille interdire à une jeune fille ou même à une mère de famille certains petits ouvrages d'agrément pour se délasser quelquefois de ses pénibles travaux. Certes, la tapisserie, le crochet, la broderie, ont aussi leur mérite, et les loisirs d'une jeune fille sont mieux occupés à une distraction de ce genre qu'à la lecture de romans dangereux ou futiles; mais ils doivent être regardés comme secondaires, et n'apparaître que de temps à autre pour causer une surprise, ou embellir un anniversaire, sans jamais prendre la place qui devrait être occupée par un travail plus utile ou plus urgent.

C'est d'après ces principes qu'est organisé l'enseignement du travail manuel à l'école primaire supérieure.

... Ainsi, et c'est sur ce point que je voulais insister, l'école primaire supérieure, sans négliger l'instruction et les talents qui peuvent rendre une femme la digne compagne de l'homme le mieux élevé, développe le goût des occupations domestiques. Loin de faire des femmes manquées ou déclassées, elle prépare pour le foyer des épouses intelligentes et des mères éclairées. »

(Bulletin de Tarn-et-Garonne.)

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Actuellement les instituteurs allemands sont soumis à un régime d'exception à l'égard du service militaire. Ils ne font que dix semaines de service. Depuis quelque temps, ils demandaient à être rangés dans la catégorie des citoyens admis au volontariat d'un an; et la commission du budget du Reichstag, saisie de la question, avait résolu le 17 janvier dernier d'inviter le gouvernement à placer le diplôme de sortie des écoles normales au nombre des diplômes qui donnent droit au volontariat. L'empereur en a décidé autrement; il a trouvé qu'en effet dix semaines de service ne suffisaient pas, et qu'il était à propos d'étendre la durée du service militaire des instituteurs à une année entière; mais il n'a pas voulu que, tout en faisant une année de service, les instituteurs jouissent des privilèges accordés au volontariat d'un an; et par un ordre du cabinet en date du 27 janvier, il a chargé le ministre de la guerre de lui présenter des propositions en ce sens.

— A l'occasion de la discussion du budget de 1895 au Landtag prussien, plusieurs députés libéraux ont demandé au ministre des cultes des nouvelles du projet de loi sur les traitements des instituteurs qu'il avait promis l'an dernier. Le Dr Bosse a répondu que ce projet avait été rédigé, et qu'il se trouvait en ce moment soumis à l'examen du ministre des finances; mais les difficultés que rencontre la solution pratique des questions qu'il soulève ne permettront pas de le déposer dans la présente session. Le Dr Bosse, toutefois, espère fermement qu'un jour ou l'autre ce projet pourra être présenté au Landtag, et qu'alors tous les députés seront unanimes pour en assurer l'adoption. Qui vivra verra.

— Les élections pour la Chambre des députés wurtembergeois ont eu lieu à la fin du mois dernier. Les divers partis avaient tous inscrit sur leur programme quelques phrases relatives à l'école : le centre (les catholiques) promettait aux instituteurs des avantages matériels, pourvu qu'ils se montrassent les serviteurs dociles de l'Église; les conservateurs protestants parlaient de l'introduction du système des classes d'âge pour les traitements; le parti allemand (parti de l'empire), d'une réorganisation de l'inspection, qui serait désormais confiée à des hommes du métier; le parti démocratique *(Volkspartei)* demandait également la réorganisation de l'inspection, et une réforme générale de l'école. Le résultat du scrutin a été la déconfiture du parti allemand, qui tombe de 42 sièges à 9, et un avantage assez marqué pour le parti démocratique, qui aura 30 sièges au lieu de 11. Le parti socialiste est aussi entré en ligne, et non sans succès : c'est lui qui a triomphé dans toutes les circonscriptions de Stuttgart.

Angleterre. — Un comité avait été nommé, il y a environ un an, par les archevêques de Cantorbury et d'York pour étudier les moyens d'obtenir des municipalités et de l'État des secours financiers en faveur des écoles anglicanes. Ce comité vient de présenter son rapport. Tous ses membres se sont trouvés unanimes pour affirmer ce principe, que « les écoles volontaires, lorsqu'elles satisfont aux demandes du département d'éducation, ont droit à recevoir une portion aussi large des deniers publics que n'importe quelle école publique »; mais ils n'ont pu se mettre d'accord sur le meilleur plan à adopter pour assurer aux écoles anglicanes les ressources financières qu'ils prétendent trouver dans la bourse des contribuables. Leurs délibérations n'ont abouti qu'à l'adoption des deux recommandations suivantes : 1° chercher à obtenir de la Chambre des communes que le chiffre de la subvention votée par elle chaque année soit augmenté (il a été reconnu qu'il serait chimérique d'espérer arriver à faire verser dans la caisse des écoles anglicanes une partie du produit des taxes scolaires locales); 2° adresser un sérieux appel aux membres de l'Église anglicane pour les inviter à se montrer plus généreux et à grossir le chiffre de leurs souscriptions.

Pendant ce temps, un comité d'évêques catholiques s'occupait de son côté à résoudre la même question au point de vue de ses écoles particulières, et élaborait un projet de bill aux termes duquel les écoles volontaires recevraient leur part du produit des taxes scolaires locales, au même titre que les écoles de *School Boards*, au prorata du nombre de leurs élèves. Ce projet n'a guère de chance d'être jamais voté par le Parlement.

— On sait que la grande Association anglaise qui s'intitule l'*Union nationale des instituteurs* se considère elle-même comme étant l'une de ces sociétés pour la défense du salaire qu'on appelle en Angleterre *Trades Unions*. Son organe, le *Schoolmaster*, dans son numéro du 2 février, constate avec orgueil qu'au point de vue du nombre de ses membres, l'*Union des instituteurs* est la huitième en importance des *Trades Unions* du royaume, dont voici les douze principales :

	Nombre de membres.
Mécaniciens	73.526
Mineurs du Yorkshire	55.000
Mineurs du Durham	50.000
Cordonniers et bottiers	41.274
Charpentiers et menuisiers	40.996
Constructeurs de navires	38.238
Employés de chemins de fer	33.826
Union des instituteurs	27.597
Maçons pour constructions en briques (*bricklayers*)	22.253
Fileurs de coton	19.327
Mineurs de Nottinghamshire	18.835
Maçons pour constructions en pierres (*stonemasons*)	18.683

Au point de vue de la proportion entre le chiffre total des travailleurs appartenant à une profession et celui des travailleurs faisant partie de la *Trade Union* de cette profession, l'Union des instituteurs occupe le second rang, comme le montre le tableau suivant :

	Nombre total des travailleurs	Nombre des travailleurs associés	Proportion pour 100
	—	—	—
Mineurs.	400.000	301.000	75
Instituteurs	49.340[1]	27.597	56
Cordonniers.	123.000[2]	46.250	37
Employés de chemins de fer.	120.000	43.500	36
Plombiers.	24.000	7.000	29
Maçons (briques).	105.000	24.000	23
Charpentiers	150.000	33.000	22
Peintres et plâtriers	84.000	15.550	18
Tailleurs	110.000[3]	16.100	15

Il ne reste plus en Angleterre qu'environ 3,000 instituteurs qui ne fassent pas partie de l'Union. Par contre, le nombre des institutrices non encore enrôlées est de 20,000.

— Le Congrès annuel de l'*Educational Institute of Scotland*, qui est l'Association dans laquelle se trouve groupé le corps enseignant écossais de tous les degrés, a eu lieu à Glasgow du 7 au 11 janvier.

— Nous avons reçu le premier numéro d'une *Revue pédagogique* qui paraît à Madras sous le titre de *Educational Review, a monthly record for India*.

Autriche. — Un correspondant de Vienne écrit ce qui suit à l'*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung* de Leipzig :

« Il est d'autant plus facile au gouvernement de faire toute sorte de concessions aux ennemis héréditaires de l'école, que depuis longtemps les libéraux se montrent incapables d'intervenir énergiquement pour la défendre. Grâce à leur inertie, les coryphées du parti clérical font partout prévaloir leurs exigences; grâce à leur imprévoyance, dans plusieurs provinces des religieuses ont été installées comme institutrices, et des élèves des établissements dirigés par les frères, sous le nom d'écoles normales catholiques, remplissent les postes que devraient occuper les élèves des écoles de l'État; grâce à leur incapacité politique, les cléricaux et les ennemis de l'école ont obtenu la haute main dans toutes les questions importantes, et la surveillance de l'État n'est plus, dans certaines provinces, qu'une vaine apparence: les inspecteurs savent que pour être bien vus, il leur faut se montrer indulgents pour les congréganistes, et qu'à ce prix ils seront considérés comme des esprits justes et modérés.

1. Dont 29,345 femmes. — 2. Dont 23,000 femmes. — 3. Dont 47,000 femmes.

» Sur toute la ligne et à tous les degrés de la hiérarchie scolaire manque le souffle de vie; de perfectionner l'organisation encore incomplète, d'achever l'édifice et de réformer les abus, il n'est pas question; nulle part une initiative; l'accomplissement purement formaliste des prescriptions administratives est tout ce que demandent les autorités; pourvu que les écritures soient correctement tenues, que les formes soient observées, et qu'on évite les conflits avec la presse cléricale, on est censé avoir accompli tout ce qui peut être exigé d'un éducateur du peuple; ceux qui pensent à autre chose, qui visent plus haut, sont mal vus, très mal vus. Si quelqu'un se risque à dire la vérité, il s'expose à une disgrâce; celui qui, au contraire, trouve moyen de faire aux cléricaux de nouvelles concessions aux dépens de l'école, emporte la palme. Jamais les circonstances n'ont été aussi défavorables en Autriche qu'aujourd'hui; jamais il n'a été fait si peu pour l'école. Et tout cela est le fruit de la politique de coalition; c'est la coalition qui a amené les libéraux à se comporter comme des conservateurs et à abandonner leur propre création sans même essayer de tirer l'épée; c'est la coalition qui a permis à la presse cléricale de pousser ce cri de triomphe : « Il y a longtemps que nos affaires n'avaient si bien marché ».

Belgique. — La Fédération générale des instituteurs belges vient d'adresser au Parlement une pétition où sont énumérés les divers vœux émis par les congrès de Namur, d'Ostende, de Louvain et d'Anvers au sujet de la réforme scolaire. Parmi ces vœux, au nombre de vingt-cinq, nous remarquons les suivants :

L'instituteur est nommé par arrêté royal; il ne peut être déplacé que sur sa demande.

Il est désirable de voir inscrire dans la constitution le principe de la stabilité des modestes positions du personnel de l'enseignement primaire.

Il y a lieu de déterminer par une loi spéciale, entièrement indépendante de la politique : *a*) les dépenses relatives à l'enseignement primaire; *b*) les traitements et le mode de nomination du personnel enseignant.

Canada. — Nous avons sous les yeux le rapport de M. Gédéon Ouimet, surintendant de l'instruction publique de la province de Québec, pour l'année 1893-1894 : nous lui empruntons quelques chiffres.

Le total des élèves inscrits dans les écoles (de tout degré) de la province est de 284,047 (le chiffre de la population étant d'environ 1,500,000 habitants, dont 1,200,000 d'origine française), et la présence moyenne des élèves à l'école est de 214,960; il y a 5,697 écoles de tout degré, ce qui fait 50 élèves par école et une moyenne de présence d'environ 38 élèves.

Les écoles catholiques ont été fréquentées par 246,659 élèves catholiques et 1,291 élèves protestants.

Les écoles protestantes ont été fréquentées par 32,092 élèves protestants et aussi par 2,699 élèves catholiques; ces élèves catholiques se recrutent un peu partout dans les différents comtés de la province, et se trouvent en grande partie dans les écoles élémentaires.

Les élèves parlant le français sont au nombre de 231,372, les élèves parlant l'anglais sont au nombre de 43,453; il y a de plus, dans les écoles normales, les collèges, les universités et les écoles spéciales, 9,132 élèves pour lesquels la classification, au point de vue de la langue maternelle, n'est pas indiquée.

Les élèves d'origine française qui apprennent la langue anglaise sont au nombre de 48,253, et ceux d'origine anglaise qui apprennent la langue française sont au nombre de 18,542.

Le personnel enseignant comprend 6,056 laïques et 3,336 ecclésiastiques, savoir :

Membres du clergé catholique	448	
Religieux	606	
Religieuses	2,282	3,336
Instituteurs laïques catholiques	284	
Instituteurs laïques protestants	111	395
Institutrices laïques catholiques	4,224	
Institutrices laïques protestantes	1,129	5,353
Professeurs laïques, catholiques et protestants.		308
		9,392

Il y a 53 instituteurs laïques non brevetés dans les écoles catholiques, et 8 dans les écoles protestantes; 946 institutrices non brevetées dans les écoles catholiques, et 73 dans les écoles protestantes.

La moyenne des traitements des instituteurs brevetés est de 232 dollars dans les écoles élémentaires catholiques, de 641 dollars dans les écoles élémentaires protestantes. Pour les institutrices brevetées, cette moyenne est de 106 dollars dans les écoles élémentaires catholiques, et de 185 dollars dans les écoles élémentaires protestantes. « Avec de pareils traitements, surtout dans les écoles catholiques, dit M. Ouimet, il n'est pas étonnant que le brevet d'institutrice soit si peu recherché et qu'il y ait dans l'enseignement plus de mille institutrices non brevetées. Ces traitements éloignent très souvent de l'enseignement les sujets les plus capables, qui n'y trouvent aucun encouragement, pas même quelquefois la nourriture et l'entretien d'une manière convenable. Dans ces conditions, l'enseignement est pour un bon nombre d'instituteurs et d'institutrices un pis-aller, dont ils se débarrassent à la première occasion qui leur paraît favorable. »

Italie. — La commission qui a travaillé à la revision des programmes de l'école élémentaire avait été chargée de préparer aussi la revision du règlement scolaire du 16 février 1888. Les journaux italiens nous apprennent qu'elle vient de terminer ses travaux, et que le ministre, M. Baccelli, qui avait tenu à présider lui-même ses deux dernières séances, a donné son approbation aux modifications proposées par la commission. Le règlement revisé a été envoyé à l'examen du conseil d'État.

Russie. — Certains journaux annoncent que le gouvernement s'apprête à décréter l'obligation de l'instruction primaire. Dès l'année dernière, le prince Volkonsky, sous-secrétaire d'État au ministère de l'instruction publique, aurait élaboré un plan en ce sens, et l'aurait soumis à l'examen de la commission spéciale du ministère; mais le plan se serait heurté à la résistance du saint-synode, qui voulait que l'enseignement primaire restât exclusivement sous le contrôle du clergé orthodoxe. Etant donné la communauté d'opinions qui existe entre le ministre de l'instruction publique, M. Delianov, et le procurateur du saint-synode, M. Pobedonostsev, il était à prévoir que le plan du prince Volkonsky, conçu dans un esprit libéral, serait écarté. Néanmoins, on prétend que ce plan serait maintenant sur le point de triompher, et l'on rattache à cette nouvelle le bruit d'une retraite prochaine de M. Delianov.

D'autres journaux, peut-être mieux informés, disent que la nouvelle en question n'est que le résultat d'une confusion. Il s'agit seulement d'introduire à titre d'essai l'enseignement obligatoire dans quatre gouvernements de l'empire; on a cru à tort que cette mesure devait être généralisée et étendue à l'empire entier. Pour appliquer l'obligation de l'instruction primaire à tout l'empire, il faudrait créer plus de 300,000 écoles et pourvoir à une dépense annuelle d'au moins cent millions de roubles.

Suisse. — Une délégation du Comité central du *Schweizerischer Lehrerverein* a été reçue le 26 janvier par les conseillers fédéraux Schenk, chef du département de l'intérieur, et Hauser, chef du département des finances; elle leur a demandé si le Conseil fédéral ne comptait pas présenter prochainement aux Chambres un projet de loi assurant à l'enseignement primaire une subvention de la Confédération. Il se trouve malheureusement que le budget fédéral, qui jusqu'en 1890 avait présenté des excédents, est entré depuis ce moment dans l'ère des déficits (4 millions en 1891, 10 millions en 1892, 8 millions en 1893), et que des déficits sont à prévoir encore pour 1894, 1895 et 1896. Mais M. Hauser espère que dans deux ans l'équilibre du budget sera de nouveau assuré, et que de nouvelles sources de revenus auront été créées. D'ici là, le Conseil fédéral aura pu élaborer un projet réglant l'intervention financière de la Confédération

en matière d'instruction primaire; et les Chambres, en l'adoptant. honoreront de la manière la plus digne et la plus efficace le cent cinquantième anniversaire de la naissance de Pestalozzi.

— On annonce la mort, survenue à Yverdon dans le courant de décembre 1894, de M. Roger de Guimps, le dernier survivant des élèves de Pestalozzi. Il avait été externe au pensionnat d'Yverdon de 1808 à 1817. Il continua ses études en France, fut reçu à l'École polytechnique en 1822, accompagna Biot dans sa mission scientifique en Italie en 1824, et en 1826 revint se fixer à Yverdon, où il s'occupa d'œuvres d'utilité publique. Il a laissé, entre autres ouvrages, une *Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son œuvre*, publiée à Lausanne en 1874.

Relevons en passant une erreur commise à son sujet par M. Gavard, qui a écrit, dans l'*Éducateur* du 1er février, p. 43 : « Roger de Guimps, décédé récemment, dont la traduction française de *Léonard et Gertrude* est une des meilleures qui existent ». Ce n'est pas M. Roger de Guimps, mais sa mère, la baronne de Guimps, qui a traduit *Léonard et Gertrude*; elle n'a du reste pas traduit l'ouvrage entier, mais seulement la première partie; cette traduction a été imprimée à Genève, chez J.-J. Paschoud en 1826[1].

Venezuela. — La *Revista de la instrucción pública* de Caracas publie un décret signé par le président intérimaire de la République, le Dr Acevedo, en date du 22 novembre 1894, contenant le règlement général de l'instruction primaire.

1. Signalons, dans le même article, une erreur de M. Seyffarth. Celui-ci aurait trouvé l'an dernier chez M. J. Keller, directeur de l'école normale de Wettingen, un exemplaire de la première édition française de *Léonard et Gertrude*, intitulée : « Léonard et Gertrude, ou les mœurs villageoises, telles qu'on les retrouve à la ville et à la cour. Histoire morale, traduite de l'allemand. Lausanne, chez Gabriel Décombaz, MDCCLXXXIII. » La traduction française de la première partie de *Léonard et Gertrude*, œuvre de Pajon de Moncetz, pasteur de l'église française de Berlin, a été imprimée à *Berlin* en 1783, chez Decker, l'éditeur de Pestalozzi; elle est ornée des douze estampes de Chodowiecki qui furent dessinées pour l'édition allemande. L'édition faite ensuite à *Lausanne* n'est qu'une réimpression, sans estampes. (Voir *Pestalozzi, étude biographique*, par J. Guillaume, p. 51.)

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 962-2-95. — (Encre Lorilleux).

BIBLIOTHÈQUE
DES
ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES
ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII**. Extraits par M. GUY. professeur à l'école Monge. In-12, cartonné . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits**. (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . 1 fr. 25

DE FOË. **Robinson Crusoé**. Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'école normale d'instit^rs de la Seine. In-12, cart. » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspect. prim. 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publiq. In-12, cart. 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN . . . . 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVIIe et XVIIIe siècles, par M. Am. GASQUET, recteur de l'Académie de Nancy . . 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. 2 fr. »
Cours de deuxième année . . . 2 fr. 25

Lectures historiques (1re année), tirées des grands écrivains français et étrangers, par M. CAZES, inspecteur d'Académie. . . . . 1 fr. 50

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, profes-seurs à l'école pratique industrielle e commerciale de Reims, directeurs d *Journal des candidats aux Ecoles nationale d'Arts et Métiers*. In-12, cart . . 2 fr. 5

Arithmétique, cours de première et d seconde années, par M. GRANDGAIGNAG directeur de la section commerciale à l'éco pratique industrielle et commerciale Reims. . . . . 2 fr.

Géométrie, premier volume : géomét plane, arpentage et levée de plans, p MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'éco pratique industrielle et commerciale Reims, directeurs du *Journal des candid aux Ecoles nationales d'Arts et M tiers* . . . . 3 fr.
Cours de deuxième année. . . 2 fr.

Physique, par M. Paul POIRÉ, profess au lycée Condorcet et à l'école norm supérieure d'instituteurs. In-12, cart.
Cours de 1re année. . . . . 1 fr.
Coure de 2e et 3e années . . . 2 fr.

Chimie, par M. Paul POIRÉ.
Cours de 1re année. . . . . 1 fr.
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr.

Agriculture et horticuture, premi année, par MM. MONTOUX, professeur d'ag culture et LAMBERT, directeur de l'é primaire supérieure de Dol. . . 2 fr.

Histoire naturelle, 1re année : Zoolo botanique et géologie, par M. Bouv ancien instituteur, docteur ès sciences, fesseur agrégé à l'Ecole supérieure de p macie, membre du Comité de rédactio la *Revue de l'Enseignement primaire rieur* . . . . 2 fr

Travaux manuels, garçons (texte et sins), par M. DOIN, inspecteur maire. . . . . 1 fr

Travaux manuels, filles (texte et dess par Mme SCHEFER, inspectrice des é professionnelles de la ville de Paris Mme AMIS, directrice d'école commun Paris. . . . . 2 fr

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE 20, PARIS. — 964-1-95. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME VINGT-SIXIÈME
N° 3. — Mars 1895

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 3. 15 Mars 1895.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE PRIMAIRE ET L'ÉDUCATION POLITIQUE

L'école primaire peut-elle faire l'éducation politique du jeune citoyen?

On l'a toujours pensé, et plus encore dans l'antiquité que dans les temps modernes. De nos jours tous les gouvernements, aussi bien celui de la première République et du premier Napoléon que celui de la troisième République, l'ont pensé également; mais aucun n'a fondé sur l'école plus d'espérances que le nôtre; aucun non plus n'a prodigué, pour les réaliser, plus de trésors. Les fondateurs de la démocratie libérale avaient clairement compris que le régime du suffrage universel sincèrement pratiqué était la plus hardie, la plus difficile, la plus incertaine des aventures, si l'on ne pourvoyait sans délai, et au prix des plus grands sacrifices, à l'éducation civique des jeunes générations appelées à prendre part à la conduite des affaires publiques. Le régime césarien avait maintenu le suffrage populaire, mais en ayant soin de le tenir sous une tutelle étroite qui le réduisait à n'être le plus souvent qu'une vaine apparence. La monarchie libérale de 1830 n'avait jamais osé tenter pareille entreprise; ses chefs et ses théoriciens professaient bien haut que la classe investie du droit de vote devait, pour la sécurité de l'État, joindre à la garantie de l'instruction celle des intérêts, de la fortune, dont le *cens* était le signe. Seule, la République, celle de 1870 comme celle de 1848, a voulu courir le risque de se fier à l'intelligence toute seule, au bon sens de la multitude électorale, mais au bon sens éclairé dès l'enfance par un enseignement approprié aux nécessités du régime démocratique.

Nous vivons sur cette doctrine. L'école est chargée de former le citoyen d'un État populaire et libre. C'est nous, instituteurs

et institutrices, qu'on prétend rendre, non pas sans doute exclusivement, mais principalement responsables de la conduite politique (comme d'ailleurs de la conduite morale) des nouvelles générations.

L'honneur est grand sans doute; il l'est en proportion de la charge. N'est-il pas excessif? Examinons de près dans quelle mesure nous devons l'accepter, et quelles sont les conditions que l'école devrait remplir pour s'acquitter d'une pareille mission.

Oui, sans doute, on a raison de croire que l'école, en mettant entre les mains de tous les enfants les instruments indispensables du savoir, la lecture, l'écriture, le calcul, en éveillant à la vie les jeunes esprits, en les munissant d'un savoir élémentaire mais de bon aloi et varié, en les exerçant à penser et à parler juste, les prépare par là même en une certaine mesure à se conduire un jour dans les affaires publiques, à démêler la vérité, le droit, l'intérêt du pays, tout au moins à reconnaître quels sont les hommes, les journaux les plus dignes d'être écoutés.

On a encore raison de croire que l'école, en expliquant à l'enfant le mécanisme de l'organisation politique et administrative, agrandit assez le cercle de ses idées pour que, arrivé à l'âge adulte, il ne se sente pas un étranger dans son propre pays. Plus encore, on a raison d'espérer que l'école, non contente de dispenser le *savoir civique*, communiquera à l'enfant, par l'enseignement, même élémentaire, de l'histoire et de la géographie, des idées justes sur les destinées de la France, sur la grande place qu'elle a occupée, qu'elle occupe encore dans le monde, sur les qualités qu'elle a glorieusement déployées, sur ses défauts aussi, et sur les fautes commises en divers temps et qui lui ont coûté cher.

Plus encore. On a raison d'espérer que l'enfant, ainsi instruit par l'histoire, par la géographie, et aussi par les leçons de morale, à aimer son pays comme on aime sa famille, pour ses gloires et pour ses faiblesses, pour ses succès et pour ses malheurs, sera mieux préparé à consulter, le moment venu, l'intérêt général. Oui, cet espoir est permis; bien entendu avec des maîtres instruits, intelligents et appliqués à leur devoir. Mais l'éducation politique, celle qui prépare l'enfant à prendre un jour sa petite part dans le gouvernement libre, à le pratiquer avec discernement et avec moralité, n'est-ce que cela?

Sans doute, elle implique une certaine instruction concernant le pays, sa situation, ses ressources, sa constitution présente, son histoire, les périls extérieurs, etc. Mais cette instruction, elle s'arrête chez le très grand nombre, pour ne plus recommencer, à l'âge de onze ans, après avoir été interrompue quatre, cinq mois par an durant la durée de l'écolage ; elle se prolonge pour une minorité jusqu'à douze ans, douze ans et demi ; quelques-uns seulement la poursuivent jusqu'à quatorze ans dans les cours complémentaires ; un moindre nombre encore — infiniment petit — jusqu'à quinze et seize ans dans les écoles primaires supérieures.

Quelle étendue, quelle profondeur, quelle efficacité pratique peut avoir l'instruction politique donnée à des enfants de neuf, dix, onze et même douze ans, soit qu'elle résulte de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ou de celui de la morale ? Certes, je n'en fais pas fi, et j'estime qu'on ne saurait la rendre trop précise, trop incisive, ni la dispenser par trop de voies diverses. Mais si elle ne se continue sous une forme ou sous une autre, ne voit-on pas qu'elle reste tout en l'air, sans prise sur l'esprit, sans autre effet que l'effet *patriotique* général dont je parlais tout à l'heure, lequel d'ailleurs a son prix et qui à l'heure présente peut le constater partout. Quant à comprendre les conditions vitales du régime démocratique et libre, elles dépassent presque toutes la portée des enfants de nos écoles élémentaires, ne correspondant à rien dans leur jeune expérience. Seules les écoles primaires supérieures et les collèges secondaires peuvent prétendre à commencer effectivement l'éducation politique de leurs élèves par leur enseignement littéraire, historique, philosophique et même scientifique plus sérieux, s'adressant à des jeunes gens dont l'esprit est plus formé.

Il est vrai, ni les sciences, ni l'histoire, ni même la morale ne doivent être subordonnées à un intérêt politique, pas même au plus respectable de tous ; mais elles peuvent contribuer, chacune selon sa nature, à fonder chez les jeunes gens les dispositions intellectuelles ou morales qui font partie d'un esprit public sain dans un État libre et bien réglé.

En disant cela nous touchons au point vif de la question. On le découvrirait en plein si l'on voulait bien se demander : Pourquoi rencontrons-nous tant de gens du peuple, sachant lire et

habitués à lire, qui ne savent pas bien juger en politique ; qui se laissent prendre aux sophismes, à la rhétorique violente ou déclamatoire, qui ne goûtent parmi les journaux que ceux qui parlent le plus bruyamment, sans égard pour la vérité, pour la justice, pour l'honneur des personnes, pour l'intérêt des institutions établies ou même pour celui de la paix publique? Pourquoi rencontre-t-on la même incapacité de discernement ou le même défaut de scrupules chez tant de gens plus instruits et *bien posés?* C'est que le bon jugement politique n'est pas fait seulement de *savoir ;* comme le bon jugement en général, il réclame du bon sens; et le bon sens lui-même est insuffisant; il faut à ce savoir, à ce bon sens une orientation morale, que l'école élémentaire ne saurait donner presque à aucun degré, que l'école primaire supérieure même ou le collège ne peut fournir qu'en partie, qui dépend principalement des mœurs régnantes, des traditions exprimées par la presse et par toute la littérature politique.

Expliquons-nous.

Comment bien juger en politique si d'abord l'on n'est animé de l'amour de la vérité? Traiter les affaires publiques en affaires sérieuses, comme on traite les graves affaires de famille, non en matière de rhétorique ou en objet de distraction; et, à cause de cela, ne vouloir pas être trompé ou amusé par son journal ou par son orateur; se défier des phrases sonores et des invectives entraînantes; se plaire aux renseignements précis et non à ceux qui flattent notre préjugé; enfin *tirer au clair* chaque chose : voilà sans doute une disposition essentielle, mais que l'instruction élémentaire ne saurait donner *en ces matières* aux enfants de dix à douze ans, sinon bien imparfaitement et bien indirectement.

J'en dirai autant d'une disposition d'esprit mi-intellectuelle, mi-morale, sans laquelle un peuple est d'avance condamné à devenir la proie des rhéteurs révolutionnaires: je veux parler du sens de l'*ordre*. Je dis l'*ordre* par opposition au régime du miracle et du hasard; j'entends par *ordre* le régime où les causes produisent leurs effets, et où les effets ne sauraient se produire sans les causes, ni en dehors de certaines conditions de temps, d'efforts, de circonstances, etc. Le sens de l'ordre, c'est le sens du possible et de l'impossible, du possible à de certaines conditions, impossible à d'autres; du raisonnable et du chimérique; du progrès

compatible avec la nature, particulièrement avec la nature humaine, et du progrès magique ou apocalyptique, obtenu d'un coup, en un moment, par décret, par conséquent tout illusoire. Et sans doute il convient ici de faire une part, une large part à ce que peut la volonté libre, l'énergie clairvoyante de quelques hommes et, à leur suite, de tout un peuple, pour accélérer les transformations sociales au delà de ce que les analogies historiques auraient permis d'espérer; mais cette part reste bien limitée en comparaison des bornes assignées par l'histoire comme par la nature aux changements profonds et définitifs. Cette disposition, ce jugement général et anticipé, qui caractérise, pensons-nous, le tempérament politique des peuples capables de se gouverner eux-mêmes, l'instruction élémentaire ne peut évidemment prétendre à le donner; en revanche, il ne serait que juste de demander à l'enseignement primaire supérieur, et plus encore à celui des lycées, de s'appliquer expressément à le former. Mais encore convient-il de faire observer que le *savoir* tout seul n'y suffit pas; sans une certaine modération des désirs, sans la soumission à l'*inévitable*, c'est-à-dire sans une disposition toute morale, par conséquent toute libre, dépendant de la *bonne volonté* plus que de l'intelligence, l'éducation politique restera sur ce point défectueuse et précaire.

L'éducation civique, on le voit, est chose bien complexe; de quoi il n'y a pas à s'étonner, la cité, une cité libre, étant elle-même un organisme fort complexe autant que délicat. Trop d'éléments de prix entrent dans cette éducation pour qu'elle puisse résulter d'un catéchisme appris par cœur, ou d'une nomenclature des pièces qui composent la machine politique et administrative. Que pourra bien valoir, par exemple, une éducation politique où manque le sens de la liberté? j'entends le sentiment du prix, non seulement *utile*, mais *moral*, de la liberté; la conviction qu'elle est aussi nécessaire à la dignité d'une nation civilisée qu'à la dignité d'une personne individuelle, si bien qu'un pays ne saurait y renoncer, soit par faiblesse, soit par l'excès du désordre, sans déchoir aussitôt (gagnât-il en échange une prospérité temporaire) dans l'estime du monde et dans la sienne propre. Voilà sans doute une idée, un *parti-pris moral*, qui par sa nature fait partie intégrante d'un sain jugement politique: est-il besoin de faire

observer combien il est devenu rare chez nous, même dans la jeunesse lettrée, qui semblerait appelée à en garder le dépôt; combien aussi il a été de tout temps superficiel, excepté dans les années d'or de la Révolution; combien enfin l'instruction la plus avancée, scientifique ou littéraire, est un médiocre garant de la présence et de la vitalité de ce sentiment?

Une autre idée, ou pour mieux dire un autre sentiment inséparable de la bonne éducation civique, est celui de la *cité* même, du besoin incessant que nous avons d'elle, de la part immense qu'elle a eue, qu'elle ne cesse d'avoir dans la formation de notre être spirituel comme dans notre sécurité et dans notre bien-être relatif; de ce qu'il en a coûté d'efforts pénibles aux générations antérieures pour la constituer, de ce qui en elle, comme dans tous les organismes supérieurs, est délicat et fragile, de la reconnaissance et des ménagements qu'elle mérite malgré ses imperfections; par suite de l'obéissance due aux lois, sous réserve du droit de la conscience, jusqu'à ce qu'elles soient abrogées ou modifiées. L'homme qui juge des choses de la politique sans avoir égard à l'importance vitale de la cité, de sa constitution et de ses lois, en même temps que de la fragilité de ses divers ressorts, est exposé à juger mal, fût-il d'ailleurs instruit à fond de l'histoire et de l'économie politique. Il faut plaindre un peuple qui prétend jouir des institutions libres sans que cette idée coure en quelque sorte dans toutes ses veines : il est fatalement voué à la servitude.

Omettrons-nous de dire, sous prétexte que la remarque est banale, qu'il ne saurait y avoir de bonne éducation civique où le sentiment de la justice n'occupe la première place? C'est presque une autre face de l'amour de la vérité. Justice envers les partis adverses, envers les personnes, envers les opinions, envers les griefs. Justice envers les étrangers, quant à leurs droits, à leurs nécessités de tout ordre. Comment bien juger, comment penser et agir en citoyen éclairé, si l'on n'est pas fermement résolu à se dégager des préjugés de famille, de parti, d'église, de nation, comme aussi de l'égoïsme individuel, corporatif ou national, pour rendre à chacun ce qui lui est dû, pour ne frustrer personne ni de son bien, ni de sa réputation, pour ne dénaturer ni les actes, ni les opinions, ni les intentions, pour s'élever à une vue équi-

table des droits respectifs des nations et de la solidarité de leurs intérêts?

Enfin serait-il superflu d'ajouter que l'éducation du citoyen d'une démocratie libérale n'a de valeur, c'est mal dire, n'a de sens que si elle est toute pénétrée du respect sincère de la démocratie elle-même; du respect de ses institutions sans doute mais d'abord du respect du peuple lui-même; je dis bien du peuple, de la multitude, pauvre, ignorante, crédule et soupçonneuse à la fois, mobile et routinière, généreuse et cruelle, mais souveraine de fait comme de droit? La respecter et l'aimer, pour ce qu'il y a en elle d'humanité, soit latente et virtuelle, soit manifeste et déjà réalisée; la respecter et l'aimer comme notre famille, d'autant plus digne de sympathie et de secours fraternels qu'elle est à tous égards plus misérable : comment s'orienter dans l'obscurité des questions politiques et sociales contemporaines, comment agir virilement, comment ne pas se décourager ou s'irriter, si l'on ne s'est d'avance muni de cette idée comme d'une boussole invariable?

Certes, nous ne nous flattons pas d'avoir tracé l'esquisse complète d'une bonne éducation civique. Toutefois il nous semble en avoir assez dit pour être autorisé à conclure que cette éducation, par la nature des idées et des sentiments qui la composent, ainsi que par l'âge de la généralité des élèves, dépasse la portée de notre enseignement primaire élémentaire; qu'il se borne à en ébaucher les premiers traits rudimentaires dans l'intelligence et dans l'âme des enfants par les leçons d'histoire et de géographie, par les lectures, par le chant, par la morale, par les entretiens familiers; qu'à la vérité l'enseignement primaire supérieur, et, à plus forte raison, l'enseignement secondaire peuvent continuer l'œuvre commencée dans le premier âge, mais seulement auprès de la minorité des jeunes gens, les autres, le très grand nombre, restant étrangers à partir de onze ans à toute culture; qu'ainsi l'éducation politique de la plupart dépend presque exclusivement de l'esprit public, de la tradition et des mœurs, c'est-à-dire de la manière transmise ou prédominante de penser, de sentir et d'agir, des préjugés bons ou mauvais qui font loi; et plus encore, à mesure que l'instruction primaire se répand, de

la presse quotidienne et des écrits populaires à bon marché, bref, de tout ce qui compose l'*air ambiant*.

Oui, plus on y réfléchit, plus on se convainc qu'en ces matières complexes, où sont engagés nos préjugés et nos intérêts, nos vœux les meilleurs et les plus médiocres, nos passions les plus généreuses et les plus vulgaires, le bon jugement de la foule, aussi bien dans les classes moyennes que dans les classes populaires, dépend des mœurs générales, de l'esprit public : esprit de sagesse, de discipline sociale, de justice, de liberté, d'initiative, ou esprit de chimère, d'égoïsme de classe ou de famille, d'insouciance de la chose publique, de goût du dramatique et de l'aventureux. Il n'y a, semble-t-il, que les *mœurs*, s'exprimant chaque jour par les mille voix de la presse, du théâtre, de la tribune, qui, dans un État démocratique, servent de régulateur à l'incohérence des jugements individuels; qui s'imposent à chacun à son insu et le plient à juger dans un sens ou dans un autre. Si ces *mœurs* nous sont léguées par une tradition séculaire, l'avantage est incomparable; sinon, il ne reste qu'à tenter de les créer.

Mais ce qu'il faut attendre en France de cette tradition, de ces mœurs, de cette presse, de cette littérature, nous n'avons à l'apprendre à personne ; et le sujet est trop affligeant pour qu'il nous plaise d'y appuyer. Un seul mot dira tout. On se demande, en lisant les journaux et les écrits les mieux achalandés, comment l'intellect populaire peut résister à l'assaut quotidien d'une rhétorique si sophistique, si passionnée, si haineuse, si dépourvue de scrupule, et avec cela inépuisablement ingénieuse et habile? Que peut-il rester de spirituel dans l'âme de ce grand public si digne de sympathie, que l'on nourrit chaque jour de doctrines et de sentiments grossièrement matérialistes? Assurément, disciples et maîtres de cette littérature dissolvante ne feraient que sourire et hausser les épaules si leurs yeux s'égaraient par hasard sur les pages qui précèdent. Naïveté de bourgeois, penseraient-ils. Ils ne se doutent pas, les pauvres gens, que ces naïvetés-là sont la sagesse élémentaire des nations qui ont réussi à vivre libres autant que prospères.

Mais, s'il faut peu se fier à « l'air ambiant » pour l'éducation politique populaire, si le très grand nombre échappent au bienfait d'un enseignement prolongé au delà de l'enfance, ne nous reste-

t-il donc qu'à laisser agir les *causes naturelles*, les influences multiples, contradictoires ou neutres, qui s'entre-croisent au-dessus des jeunes générations? A quelle porte frapper? sur quoi de réel, de vivant, appuyer notre levier d'action pour faire entrer dans l'esprit public quelques-uns au moins de ces partis-pris, de ces sentiments généraux qui nous ont paru essentiels au bon jugement civique?

Redoutable question, puisqu'elle nous invite presque à chercher un point d'appui en dehors de ce que le passé et le présent nous offrent de plus réel et de plus universellement agissant. Bien léger serait celui qui proposerait une réponse victorieuse, une réponse certaine et à brève échéance. Disons toutefois avec M. Secrétan : « On tente beaucoup; content de faire peu, pourvu que ce soit quelque chose. Et dût-on n'arriver à rien, encore parlerait-on, car il faut parler. »

Peut-être viendrait-il à l'idée de quelqu'un, en un besoin si précis, si actuel, si pressant et si *séculier*, de s'adresser à l'Église? L'histoire des cinquante dernières années nous dit assez haut que l'Église n'a pas des paroles de vie pour les peuples libres.

Mais on entend dire souvent que l'éducation politique n'est pas l'œuvre d'un jour ; qu'elle se fait lentement et pour ainsi dire d'elle-même, à travers des expériences prolongées de toute sorte; que la nôtre se poursuit selon la même loi, qu'elle ira se complétant peu à peu et se rectifiant, en vertu des forces inhérentes à notre race ; qu'il serait vain de prétendre l'accélérer, et que la sagesse est plutôt de savoir attendre sans jamais désespérer.

Ceux qui pensent ainsi — et ils sont nombreux parmi nous — ne songent pas assez en quelles circonstances nous vivons et quelle est la situation présente de notre pays. Ils oublient que nous avons commencé l'apprentissage régulier des libertés publiques il y a plus de cent ans et l'apprentissage de la démocratie il y a cinquante ans, sans que nous puissions encore nous flatter d'un progrès notable et définitif de l'esprit national. Ils oublient encore qu'il ne nous est pas permis, comme il le serait à un peuple insulaire et isolé du reste de l'Europe, de compter sur les siècles pour accomplir nos expériences intérieures. Nous sommes une nation continentale, en contact immédiat avec d'autres grandes nations, entourés de rivaux ou d'ennemis, sans cesse menacés

d'une guerre terrible, qui mettra en question au moins notre rang de grande puissance, et qui, heureuse ou malheureuse, peut interrompre ou troubler pour des raisons diverses notre développement politique. C'est pourquoi nous dirons, nous aussi, et de tout notre cœur, « qu'il ne faut jamais désespérer »; que *désespérer ne serait pas seulement une faiblesse, mais une erreur*, tant il y a de ressources cachées dans l'esprit, dans le caractère, dans les habitudes civiles ou domestiques de notre race : mais à une condition néanmoins, c'est que nous ne laissions s'écouler ni les années ni les occasions, lesquelles peuvent ne pas revenir, et que nous travaillions de toutes nos forces à former un esprit public, comme si le lendemain ne nous appartenait pas.

A qui donc nous adresser pour accomplir le mieux ou le moins mal possible la tâche urgente de l'éducation politique, au sens large et moral du mot? A qui, si l'on ose le dire, sinon à cette humble et toutefois grande puissance de l'école, qui ne représente, il est vrai, que la société, mais la société dans sa fonction enseignante, c'est-à-dire supérieure à elle-même, s'appliquant d'un effort sincère autant que modeste à extraire de son intime fond ce qu'elle a de meilleur en fait de croyances instinctives ou réfléchies, en fait d'idéal moral et social; — à l'école primaire à ses divers degrés, déployant tous ses moyens, l'intelligence et le bon vouloir de ses maîtres, pour atteindre à travers les éléments du savoir l'âme de l'enfant et y jeter à pleines mains des semences de bon sens et de bons sentiments dont quelques-unes au moins lèveront à un âge plus avancé; — à l'école primaire prolongée le plus loin possible en leçons d'adultes, en conférences, en entretiens familiers sur divers sujets, et, à mesure que l'enfant devient adolescent et approche de l'âge d'homme, l'initiant à la responsabilité et aux vertus du citoyen; — et, avec l'école élémentaire ou supérieure, à l'école secondaire, mettant à profit (peut-être plus qu'elle ne l'a fait jusqu'à présent) les grandes ressources de temps et d'études dont elle dispose pour préparer des hommes capables par l'instruction et par le caractère de porter un gouvernement démocratique libre; — bref, à l'école telle qu'elle n'est pas encore, mais telle qu'elle peut être, telle que peut la faire une nation énergique et intelligente, résolue d'assurer son avenir et de garder son rang.

Est-ce là un rêve? Mais s'il était vrai que ce fût un rêve pour le présent, sait-on meilleure chose, sait-on même autre chose à faire que de mettre désormais dans ce rêve, à force de raison et de patriotisme, un peu de réalité, en rappelant à nos maîtres primaires et à nos maîtres secondaires que l'avenir du pays, de ses libertés et de sa dignité, comme de la paix publique, est en très grande partie entre leurs mains? Et qu'ils sachent bien que s'ils se dérobent par indifférence ou par esprit frondeur à ce service national, lequel ne souffre plus de délai, personne, non, personne ne les suppléera. Qu'ils cherchent, qu'ils regardent autour d'eux, et qu'ils disent si je me trompe.

Félix Pécaut.

APRÈS L'ÉCOLE

LE PLACEMENT DES ENFANTS

On peut dire que presque tout a été fait pour les enfants pendant leur séjour à l'école. A coup sûr il reste à généraliser et à perfectionner. Mais les bases sont posées, la loi et les institutions privées semblent avoir tout prévu pour donner à l'élève de l'école primaire l'instruction suffisante et la bonne éducation.

Mais après l'école !

Que devient l'enfant, quel jeune homme, quel homme nous donne-t-il ? Tant de sacrifices et d'efforts sont-ils perdus ?

On se souvient du cri d'alarme jeté par M. Léon Bourgois au congrès de la Ligue de l'enseignement à Nantes ; on se souvient des tristes révélations de sir John Lubbock, le chancelier de l'université de Londres.

Un homme dont la vie tout entière a été consacrée aux choses de l'enseignement, M. Gaufrès, disait récemment dans une réunion de divers comités de patronage d'apprentis, tenue à la mairie du IX[e] arrondissement : « Après 1871, la question qui se posait était celle de l'école ; celle qui se pose aujourd'hui peut se formuler ainsi : après l'école ».

Sur ce point il ne saurait y avoir de doute. Il faut s'occuper des jeunes générations pendant la période qui sépare le départ de l'école de la majorité. L'enfant est sorti des mains de l'instituteur à treize ans environ ; l'État le reprendra vers la vingtième année pour en faire un soldat et rendre au pays un citoyen. Dans cet intervalle, qui est à vrai dire la zone dangereuse, il ne faut pas qu'il se déforme ; au contraire, il importe qu'il se développe et se perfectionne.

C'est ici que les sociétés d'initiative privée peuvent intervenir

utilement, la direction que donne la famille étant le plus souvent insuffisante et insuffisamment éclairée.

Le danger est en effet considérable, surtout dans les grandes villes. Voyons ce qui se passe. Pour la première fois l'enfant va jouir d'une liberté absolue; c'est l'âge des passions naissantes, des tentations de toutes sortes. Eh bien, l'éducation de la rue est de nature à détruire l'éducation de l'école; les mauvaises images et les mauvais livres, les mauvaises fréquentations et les mauvais exemples le guettent.

L'enseignement obligatoire a tué le gamin de Paris. Au nombre des crimes imputés à Jules Ferry on peut, au moins à juste titre, dire qu'il a tué à la fois le Gavroche de Victor Hugo et le *pâle voyou* de Barbier. Mais une nouvelle race, appartenant à une génération différente, s'est formée, celle des jeunes vauriens de dix-sept à vingt ans, cette race qui vit en marge et aux dépens de la société dans la paresse et la débauche, contre laquelle la loi et la police sont impuissantes, et qui forme, avec les déclassés de l'enseignement primaire, les recrues de l'armée du crime. Ce n'est pas à ceux-là que nous songeons. Nous n'en avons cure. Rien ne peut les amender; il faut passer condamnation sur cette plaie sociale que d'autres que les pédagogues ont mission de guérir; mais il est à craindre qu'ils ne corrompent les plus jeunes, les novices, qui se trouvent sans défense et sans appui suffisant.

Les sociétés d'instruction populaire offrent à la jeunesse un emploi profitable de ses soirées.

Quelques sociétés de patronage essaient de ramener les anciens élèves le dimanche à l'école, de les instruire, de les distraire. Les *Sociétés scolaires*, dont nous avons entretenu nos lecteurs, ont cet avantage de conserver un lien entre l'enfant et l'école primaire [1].

Tout cela est bien insuffisant. La question à résoudre, c'est le placement des enfants immédiatement après leur sortie de l'école, alors qu'ils sont encore tout frais de l'empreinte qui leur a été donnée par le maître, alors que le contact extérieur ne les a pas encore déformés.

Il faut le dire, les familles ne s'y prêtent pas toujours; de même

1. Les Sociétés scolaires de secours mutuel et de retraite, *Revue pédagogique*, n° du 15 juillet 1892.

que les mamans rêvent pour leur fille un prince Charmant qui se présentera comme fiancé, de même on ambitionne pour le jeune homme une position extraordinaire. On attend qu'elle se présente, et cependant l'enfant vagabonde. Dans le désœuvrement et la fainéantise, il perd bien vite le goût du travail, l'habitude de la règle et de la bonne conduite.

Cette illusion des parents se complique d'une idée fausse et quelquefois égoïste : on veut que l'enfant gagne immédiatement, qu'il rapporte de l'argent à la maison; on ne comprend pas la nécessité de l'apprentissage et d'un sacrifice dont on récoltera plus tard les fruits. Le commerce, les métiers manuels sont dédaignés, les industries sont à peine connues; on cherche des places de fonctionnaires avec une petite retraite au bout. Les parents sacrifient à leur intérêt personnel et immédiat l'intérêt véritable et supérieur de leurs enfants. Sur ce point les rapports annuels des sociétés de patronage sont unanimes : on ne trouve plus d'apprentis. Il y a plus de places offertes qu'il n'y a de demandes formulées.

Autre constatation fâcheuse : les apprentis ne restent pas en place. On ne persévère pas, sous prétexte que l'on s'est trompé sur sa véritable vocation, et que l'on n'a pas de goût pour la profession qui a été embrassée sans examen préalable.

Voilà les paroles sévères que les sociétés de patronage d'apprentis sont en droit de répéter non seulement aux familles, mais à nous tous, car nous sommes tous intéressés à ce qui constitue en réalité l'avenir du pays. Elles ne cessent de dire aux jeunes gens : « Choisissez bien votre métier et persévérez dans le choix que vous avez fait ». Elles disent aux familles : « Conservez des rapports suivis avec le patron de vos enfants, tenez-vous au courant de leur conduite et de leurs progrès. Ne vous désintéressez d'eux à aucun prix. »

Dans la réunion des comités de patronage des apprentis de Paris à laquelle nous avons fait déjà allusion, et qui a été tenue le 24 mai 1894 à la mairie du IXe arrondissement sous la présidence de M. Gaufrès, un assez grand nombre de comités d'arrondissement étaient représentés, et les délégués ont exposé l'emploi qui était fait des dimanches dans ces patronages, en conférences et en distractions offertes aux apprentis; ils ont insisté spéciale-

ment sur le mode de placement en usage dans les diverses sociétés de patronage.

Nous croyons qu'il n'est pas sans intérêt d'indiquer avec quelques détails l'organisation du système de placement pratiqué dans le VIIIe arrondissement de Paris.

Partant de cette idée que l'insuccès de l'apprentissage tenait à une double cause : le temps perdu entre la sortie de l'école et l'entrée en apprentissage, et le choix irréfléchi de la profession, la municipalité du VIIIe arrondissement a cherché à obvier à ces inconvénients en facilitant le placement des enfants munis du certificat d'études et en éclairant les familles sur le choix d'une carrière. Combien d'élèves en effet auxquels il manque un peu d'aide, une direction pour faire les premiers pas dans la vie! Quelques-uns, c'est le nombre le plus restreint, méritent d'être poussés vers les écoles supérieures. A ceux-là même, un avis n'est pas inutile. Pour les autres, les renseignements que peuvent donner à la municipalité, sur leurs aptitudes, les directeurs des écoles, les notes de classe et de l'examen du certificat d'études, sont des indications précieuses qui peuvent être aisément utilisées.

La municipalité du VIIIe arrondissement a pensé qu'elle était bien placée pour renseigner, avec l'aide des maîtres, les familles sur les véritables aptitudes de leurs enfants, et qu'elle pourrait redresser quelques préjugés en ce qui concerne certaines professions modestes et honorables, souvent dédaignées, et qui néanmoins sont les plus sûres et parfois les plus heureuses.

Elle a pensé également que les patrons eux-mêmes trouveraient quelque avantage à recevoir de leurs mains des apprentis, des commis ou des ouvriers, avant qu'ils aient subi des influences étrangères, alors qu'ils sont encore en bonnes dispositions pour se plier aux exigences d'une vie nouvelle.

Voici comment il a été procédé à l'organisation de ce bureau de placement :

Une délibération de la Caisse des écoles a considéré le placement des enfants comme rentrant dans ses attributions et constituant en quelque sorte le couronnement de son œuvre de protection et de tutelle.

En exécution de cette délibération, un service de placement fut

organisé par les soins de là municipalité: deux registres destinés à recueillir, l'un, les offres, et l'autre les demandes d'emploi, furent ouverts au secrétariat de la Caisse des écoles.

Une lettre circulaire fut adressée aux commerçants et industriels de l'arrondissement, ainsi qu'aux familles intéressées, pour leur donner connaissance des facilités qui leur étaient offertes.

De leur côté, les directeurs d'école furent pourvus d'imprimés leur permettant de signaler rapidement à la municipalité les élèves en quête d'emploi, et invités à fournir d'autre part, à la fin de l'année scolaire, la liste de leurs élèves désireux d'être placés.

C'est dans ces conditions que des placements ont été effectués. Les offres d'emploi se sont élevées à une centaine en deux ans, les demandes d'emploi à cinquante, et les placements définitifs à vingt environ.

Il est à remarquer que les demandes d'emploi sont moins nombreuses que les offres d'emploi. Cela confirme l'observation qui a été faite par les comités de patronage et que nous avons relatée plus haut.

On voit aussi que les placements effectués sont moins nombreux que les demandes. Cela s'explique en partie par le défaut de coïncidence entre les offres et les demandes.

Il arrive en effet le plus souvent que, lorsqu'un enfant se présente pour une place offerte, celle-ci est déjà occupée par suite du laps de temps qui s'est écoulé depuis que l'offre a été faite; et réciproquement, l'enfant qui conviendrait pour telle place n'est généralement plus disponible au moment d'en profiter, ayant réussi à se placer, dans l'intervalle, par un concours autre que celui de la municipalité.

Les offres d'emploi ont été faites par des commerçants et industriels appartenant la plupart à l'arrondissement, bijoutiers, serruriers, imprimeurs, quincailliers, libraires, tailleurs, dentistes, chapeliers, graveurs, doreurs sur bois, marchands de nouveautés, etc.

Les demandes d'emploi ont été faites surtout pour le commerce et les emplois aux écritures.

Le service du placement des enfants n'occasionne à la Caisse des écoles presque aucune dépense, et n'est une surchage sérieuse de travail ni pour les directeurs des écoles, ni pour le secrétaire de la Caisse des écoles.

Le résultat obtenu est modeste, il faut le reconnaître; mais vingt enfants placés en deux ans, restant dans leur place, faisant un apprentissage sérieux, persévérant, dans la voie où ils sont entrés, c'est déjà une œuvre utile accomplie; c'est en outre un exemple donné.

Le VIIIe arrondissement n'est pas un arrondissement industriel; nous y avons noté ce fait que nombre d'enfants n'ont pas besoin de recourir à des intermédiaires et qu'ils sont placés soit par leur famille, soit par l'intervention d'un camarade, avant même leur sortie de l'école. C'est là une situation spéciale. L'application de l'idée mise en pratique par la Caisse des écoles du VIIIe arrondissement peut être faite sur une plus large échelle dans les arrondissements où la population ouvrière est plus nombreuse. Il n'est pas douteux qu'elle y donne comme résultat des chiffres notablement plus élevés.

Pour mieux assurer l'avenir des enfants des écoles ainsi placés, il faudra y joindre un véritable patronage; il convient que les membres des municipalités et des Caisses des écoles, les délégués cantonaux et en général les membres de toutes les commissions scolaires qui fonctionnent dans les communes, continuent à s'intéresser aux enfants, les visitent, se mettent en rapport avec leurs patrons, s'assurent de leurs progrès et de leur conduite.

Mais il importe par-dessus tout que cette intervention des municipalités et des Caisses des écoles, qui est d'initiative privée plus que de caractère officiel, ne se substitue pas absolument à celle de la famille; elle a pour but, au contraire, de la stimuler. Efforçons-nous de ne diminuer en aucune circonstance le sentiment que la famille doit avoir de sa responsabilité. Il faut toujours redouter d'entreprendre sur les devoirs autant que sur les droits des parents, qui seraient plus prêts encore à abdiquer leurs devoirs que leurs droits.

Comme conclusion à cet article, nous ne pouvons mieux faire que répéter une fois de plus, avec M. Gaufrès, ces conseils qu'il donnait à la réunion du IXe arrondissement aux parents des élèves de nos écoles primaires :

L'apprentissage d'un métier est le meilleur moyen de se mettre à l'abri de la misère. Dès la sortie de l'école, il faut choisir à l'enfant une profession conforme à ses goûts et à ses aptitudes.

Il convient de ne pas laisser d'intervalle entre l'école et l'atelier, par crainte des dangers de la rue et de l'inaction.

Il faut placer, soit directement, soit par un patronage autorisé, l'enfant dans une maison recommandable, et préférer une bonne éducation professionnelle à un gain immédiat. Il faut savoir persister dans la voie où l'on est entré, et éviter des déplacements toujours nuisibles à la jeunesse.

Enfin, il faut rester en rapport avec l'enfant, avec son patron, et avec la société de patronage dont l'intervention peut aplanir bien des difficultés, et dont la protection peut continuer à être utile à ses protégés au cours de leur existence.

Paul Beurdeley,

Maire du VIIIe arrondissement de Paris.

LA LANGUE FRANÇAISE A L'ÉTRANGER

ET LES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

LES CLUBS FRANÇAIS DE VIENNE ET DE LEIPZIG. — LES COURS DE VACANCES A FRANCFORT. — LA SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES VIVANTES A PARIS.

Une des surprises qui attendent les Français — je parle plus spécialement de nos boursiers — quand ils arrivent pour la première fois dans un pays allemand, c'est de voir la faveur dont jouit partout notre langue. Cette surprise flatte agréablement leur amour-propre national, jusqu'au moment où ils font un retour sur eux-mêmes, en comparant la situation à l'étranger avec ce qui se fait chez nous.

On n'admet pas, dans ces pays, que l'homme qui a reçu quelque instruction dans un lycée, un collège ou une école primaire supérieure, ne sache pas au moins une langue vivante, et avant tout le français.

Pour les jeunes filles et les dames surtout, une éducation est incomplète si elle ne comprend pas l'étude assez approfondie, théorique et pratique, de la langue française.

Entrez dans une famille ou dans une société, prenez part à une excursion ou à une promenade, allez dans un hôtel, asseyez-vous à une table d'hôte, vous pouvez être assuré que la grande majorité des personnes présentes, principalement les dames, comprennent et parlent le français, et connaissent nos écrivains.

Dans les magasins, dans les bureaux des administrations publiques où vous pouvez avoir affaire, à la poste, dans les banques, à la police, au chemin de fer, vous constaterez également que presque tous les employés, ainsi que les dames de comptoir, vous répondront dans votre langue.

***

En est-il de même chez nous pour l'étude de l'allemand? La langue de nos voisins jouit-elle en France de la même faveur que

la nôtre au delà du Rhin? La réponse ne fait malheureusement pas de doute.

Et cependant, les Français devraient avoir le désir de connaître la langue allemande, non seulement par simple curiosité littéraire. mais par patriotisme. Pouvoir lire les livres et les journaux qui se publient de l'autre côté de la frontière, pouvoir voyager avec plus de profit en se mêlant aux populations, apprendre ainsi à mieux connaître nos vainqueurs de 1870, n'est-ce pas là une chose éminemment utile ?

D'où vient cette différence? Elle provient sans doute du rôle que notre langue a joué de tout temps, mais surtout aux dix-septième et dix-huitième siècles dans toutes les cours et dans les relations diplomatiques, de l'attrait que la France et Paris ont toujours exercé sur les nations voisines.

Mais la principale cause de cette diffusion du français dans les pays allemands, il faut la chercher dans l'importance que les directeurs des gymnases, des Realschulen, des écoles supérieures de filles, attachent à l'étude du français; dans la place considérable qu'ils donnent au français dans leurs programmes.

Dans ces écoles, on estime qu'il faut consacrer au moins six à huit heures par semaine à l'étude du français pour que cet enseignement porte quelques fruits, alors que beaucoup de nos directeurs et directrices, en France, ne donnent qu'à leur corps défendant les deux ou trois petites heures que leur impose le règlement pour l'enseignement théorique et pratique de l'allemand.



Mais on ne se contente pas, dans les pays allemands, de faire étudier le français dans les classes. On veut ne pas l'oublier après la sortie des écoles; on veut maintenir et perfectionner la connaissance et la pratique de cette langue.

Tantôt ce sont des cercles de dames et de jeunes filles qui se réunissent une ou deux fois par semaine, autour d'une tasse de café, chacune apportant son ouvrage, et observant scrupuleusement la prescription de ne parler que le français. Celle qui enfreint la règle est impitoyablement mise à l'amende; mais on s'exécute de bonne humeur, car plus la cagnotte est fournie, plus grande

pourra être l'excursion qu'on fera en été. Habituellement l'une des assistantes présente un livre français qu'on lit, que l'on commente, et sur lequel porte la conversation. Les événements de la semaine, les faits divers de la ville fournissent aussi autant de textes à la conversation, et ce n'est pas la partie la moins intéressante de la séance. Quand on peut recruter une Française ou une dame qui a habité la France, on saisit avec empressement l'occasion qui s'offre d'avoir, dans le petit cercle, une personne qui puisse rectifier le langage et la prononciation.

Tantôt ce sont des sociétés d'étude entre hommes et femmes, presque toujours des professeurs, des instituteurs et des institutrices, des « Clubs français » comme ceux que j'ai vu fonctionner à Vienne et à Leipzig.

Tantôt ce sont des cours de vacances institués, comme à Francfort-sur-le-Mein, pour les professeurs et instituteurs de la ville et des environs.

***

Le « Club français » de Vienne, dont le président actuel est M. Hüber, bien connu de nos instituteurs parisiens, ne se compose, en règle générale, que de professeurs et d'instituteurs. Il s'intitule : *Französischer Club für Lehrer*. Il a été fondé, il y a neuf ans, par cinq instituteurs de Vienne, dont un Français, M. Marquis. Chargés d'enseigner le français dans les écoles de la ville, ils sentaient la nécessité de s'exercer et de se perfectionner dans la conversation et la prononciation.

En 1887, ils étaient trente-deux ; ils ouvrirent le Club aux dames professeurs ; ils rédigèrent des statuts, et ils prirent pour devise cette pensée de Fénelon, dans le *Télémaque* : « Heureux ceux qui se divertissent en s'instruisant ».

Les réunions ont lieu en effet, comme dans tous les *Vereine* allemands, dans une *Restauration*. En arrivant, la plupart des membres, qui n'ont pas pu ou pas voulu dîner à la maison, commencent par prendre leur repas, tout en devisant, en français, sur les événements de la semaine et sur le programme de la soirée.

La consigne est sévère. Tout membre qui s'oublie et parle l'allemand, n'attend pas que ses voisins le rappellent à l'ordre, et

met un kreutzer (2 centimes et demi) dans la tire-lire placée en évidence sur une table.

A l'heure règlementaire, le président donne un coup de cloche, et annonce l'ouverture de la séance. Il dépouille la correspondance, communique les affaires courantes, fait lire le compte-rendu de la dernière séance, rédigé à tour de rôle par l'un des membres, et indique l'ordre du jour.

Contrairement à ce qui se fait dans toutes les autres associations, on n'ouvre pas la séance par un chant. C'est une lacune. On ne veut pas chanter en allemand, et l'on n'a pas de chœurs populaires français. La séance est occupée par des récitations, par des dialogues, par des lectures soit d'une composition écrite par l'un des membres, soit d'une page d'un auteur, et par des conversations sur tous ces sujets.

Pour mieux préciser, je vais prendre au hasard dans les comptes-rendus du Club le programme d'une de ses séances :

Le *Corbeau*, d'Edgar Poë;
Les *Trois coups de cloche*, de Lemercier de Neuville;
L'*Homme timide*, de Paul Delair;
Le *Soulier de Corneille*, de Gautier;
Nouvelles à la main;
Triste histoire, lue par l'un des membres;
Dialogue récité par deux dames;
Histoire de mariage, contée par l'un des membres;
Petite poésie, lue par le secrétaire de l'association, M. Hrdlička;
Lecture faite par le président, M. Hüber.

Parfois aussi le Club français donne une soirée de gala où l'on joue une comédie : *Les cloches cassées* de H. Gréville, *Les fourberies de Scapin*, *Le mariage forcé*, etc.

Le Club compte toujours plusieurs Français dans son sein, et — nos collègues autrichiens le disent très expressément, et j'en trouve le témoignage dans le compte-rendu de 1894 que j'ai sous les yeux — c'est au concours de nos compatriotes que la société doit sa prospérité. Aussi les Viennois sont-ils très reconnaissants à MM. Génin, Dubrot, Marquis, Rey, Koller, Gard, qui encouragent et soutiennent le zèle des membres, prodiguent les conseils et les directions, et contribuent à donner de la vie au Club par leurs lectures et leurs monologues.

En faisant cela, nos compatriotes ne rendent pas seulement un grand service à leurs collègues de Vienne, mais ils font une œuvre patriotique : en contribuant à propager la langue française, ils font pénétrer en même temps dans ce milieu, qui d'ailleurs nous est très sympathique, les idées et la pensée françaises. Nous connaissant mieux, on nous apprécie mieux, on nous estime davantage.

Voilà la partie sérieuse, de travail et d'étude, de la réunion. Le président déclare ensuite la séance levée. Mais on ne se quitte pas. Ici, comme dans toutes les réunions allemandes, la partie récréative *(der gemüthliche Theil)* suit la séance de travail. On se groupe autour des tables, on continue la conversation tout en fumant le cigare ou la pipe et en buvant un verre de bière.

Les jours où le Club reçoit la visite d'un collègue français sont pour lui de véritables fêtes. Nos professeurs d'école normale qui vont en Autriche pour étudier l'allemand vous diront de quelle façon gracieuse et aimable les Viennois pratiquent l'hospitalité et accueillent les Français.

Je ne dois pas oublier de mentionner que le Club possède une bibliothèque qui se compose déjà de plus de trois cents volumes, parmi lesquels, à côté de nos grands classiques, se trouvent nos modernes tels que About, Augier, Bourget, Cherbuliez, Coppée, les deux Daudet, les deux Dumas, Feuillet, Gréville, Victor Hugo, Alphonse Karr, Malot, Ohnet, etc., etc.



Les instituteurs de Leipzig familiers avec la langue française ont également fondé, sur l'initiative de M. Emmrich, un Club français qu'ils ont baptisé du nom de « En avant », et qui a pour but, aux termes des statuts, *d'augmenter chez tous ses membres la connaissance de la langue française, soit par des lectures, soit par des discours ou par des entretiens*.

Ici encore on recherche les Français en résidence à Leipzig, et c'est autant que possible à un Français que l'on confie la direction des séances et des exercices [1].

---

1. Le directeur actuel du club « En avant » est M. Bon, professeur d'école normale, boursier à Leipzig.

Comme à Vienne, on se réunit une fois par semaine, le soir, dans la salle réservée d'une *Restauration*.

L'un des membres les plus forts en français fait traduire à tour de rôle des phrases usuelles et difficiles, des locutions journalières empruntées à un petit manuel, afin d'exercer ses collègues à la conversation courante.

Vient ensuite la lecture d'un ouvrage français, sous la conduite du directeur. Le plus souvent c'est une pièce de théâtre, et les rôles sont distribués entre les divers membres. Les explications nécessaires sur les tournures difficiles, sur les qualités littéraires de l'œuvre, sont fournies soit par quelque membre qui s'en est chargé volontairement, soit par le directeur. Un commentaire général suit la lecture.

Puis, à chaque séance, un ou plusieurs membres doivent raconter une histoire ou réciter une poésie. Les moins sûrs récitent, les plus avancés s'exercent à conter librement. Le président dirige le tout, et l'on rattache à ce qui vient d'être dit une conversation dont le profit est d'autant meilleur qu'elle est plus animée.

Enfin, pour terminer la séance, le directeur fait une conférence sur un sujet littéraire, de façon à habituer les membres à suivre un exposé d'une demi-heure et à les initier plus directement à la littérature française.

L'un des membres, à tour de rôle, est chargé de faire le compte-rendu succinct de la séance.

Les instituteurs leipzigois comprennent et sentent quel grand service leur rend leur collègue français, et ils cherchent naturellement à l'obliger à leur tour et à lui rendre son séjour dans leur ville aussi profitable que possible.

Comme à Vienne encore, à la séance laborieuse succède la séance récréative, pendant laquelle on revient à la conversation en allemand, tout en buvant un verre de bière; le directeur de tantôt redevient étudiant, et s'exerce dans la pratique de la langue du pays. C'est un prêté pour un rendu.

***

Ailleurs, à Francfort-sur-le-Mein, ce sont des cours de vacances que l'on organise pendant les congés.

Ainsi, cette année même, sur l'initiative d'un directeur d'école, M. Walter, qui a été l'âme de cette institution nouvelle, et d'un Français, M. Caumont, professeur au lycée de Francfort, des cours, des conférences, des séances de conversation ont été organisés du 3 au 15 janvier. Trente instituteurs et professeurs de français de la ville et trente et un autres venus du dehors les ont suivis.

On avait d'ailleurs donné à l'ouverture des conférences une grande solennité. Un conseiller de gouvernement présida la séance. Deux professeurs d'université, MM. Vietor, de Marbourg, et Förster, de Bonn, prirent aussi la parole en promettant de participer aux travaux. M. Caumont expliqua l'organisation donnée aux groupes des exercices pratiques, dirigés par huit professeurs et une dame, tous Français, dont le Comité s'était assuré le concours, MM. Caumont, Cointot, Deschamps, Ducotterd, Foulon, Gauthey des Gouttes, lecteur à l'université de Kiel, Pic, Tissot, et Mme Mauss.

Les séances ont eu lieu, régulières, au nombre de quatre par jour, sans compter les séances pratiques. Les auditeurs connaissaient à l'avance le sujet de chaque conférence et le texte du morceau qui serait lu, de sorte qu'ils pouvaient les étudier et prendre part plus utilement aux exercices de conversation.

Le plus grand nombre des conférences ont été faites par M. Gauthey des Gouttes. Elles ont porté sur des lectures prises dans les recueils de morceaux choisis en usage en Allemagne, sur la cour de Louis XIV, sur la femme dans Molière, sur Adrienne Lecouvreur, sur la cour de Napoléon Ier, sur George Sand, sur la première d'*Hernani*, sur la poésie française au dix-neuvième siècle, sur le roman naturaliste, sur les femmes de France.

Celles de MM. Caumont, Cointot et Tissot ont eu pour objet la versification française, la vie du paysan du Sud-Ouest de la France, l'enseignement en France ; celles de MM. Walter et Förster ont traité de l'enseignement élémentaire et de la phonétique.

Enfin les trois derniers après-midi ont été consacrés à visiter des écoles *(hospitieren)* pour assister aux classes de français, et constater, *de visu*, quels résultats on peut obtenir par un enseignement rationnel de la langue vivante.

A en juger par les comptes-rendus qui ont été publiés, toutes ces séances ont été suivies avec une assiduité et une persévérance

vraiment remarquables. Il y avait chez tous les auditeurs une belle ardeur et un très vif désir de profiter de toutes les leçons et de tous les conseils. Et tous demandent que l'œuvre fondée par M. Walter dure et se développe.

***

Combien comptons-nous en France de réunions analogues à ces cercles de Vienne, de Leipzig et d'autres villes encore, à ces cours et conférences de Francfort?

Nous n'en connaissons qu'une : la *Société pour la propagation des langues étrangères en France*, fondée à Paris, en 1891, par le directeur d'une école privée, M. Rauber, qui, lui aussi, est un homme d'initiative comme ses collègues Hüber, Emmrich et Walter en Autriche et en Allemagne.

M. Rauber s'est dit qu'il ne suffit pas d'étudier la langue vivante à l'école ou à la Faculté, qu'il faut la pratiquer, qu'il faut offrir, à ceux qui ont le désir de l'apprendre, l'occasion de se réunir pour la parler organiser des séances de conversation, des cours et des conférences, créer, si faire se peut, des bourses pour permettre à l'élite des élèves de passer les vacances à l'étranger.

Et M. Rauber s'est mis à l'œuvre avec quelques amis convaincus. Il s'est adjoint un de nos professeurs agrégés de l'Université, M. Schweitzer. Il a fait passer sa conviction et sa foi dans l'esprit des personnes dont il a sollicité l'appui ; et aujourd'hui, trois années après sa fondation, la Société pour la propagation des langues vivantes est déjà une grande personne ; elle compte 750 adhérents, dont un grand nombre d'instituteurs et d'institutrices, et elle enseigne à lire et à parler plusieurs langues étrangères à des centaines de disciples.

L'organisation que lui ont donnée les deux directeurs, MM. Rauber et Schweitzer, comporte d'abord des *cours :*

Cours *élémentaires* pour trois langues, allemande, anglaise, espagnole ;

Cours *moyens* pour les mêmes langues, plus le russe et l'arabe (et, pour les mettre à la portée des adhérents, on a placé ces cours dans quatre quartiers différents de la ville) ;

Cours *supérieurs*, professés, ceux-ci, exclusivement en langue étrangère, pour l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien, et portant sur l'étude de la langue et sur la correspondance et la géographie commerciales.

Ces derniers, les cours supérieurs, ont lieu au siège de la Société, à l'Hôtel des Sociétés savantes, 28, rue Serpente. Ils sont faits, pour ne parler que de l'allemand, par MM. Delanghe, attaché à la Préfecture de la Seine; Reibel, professeur d'allemand à l'école primaire supérieure J.-B. Say; Laforgue, professeur libre, rédacteur au journal *la Géographie*.

Des examinateurs viennent fréquemment s'assurer du travail dans les trois cours et des progrès accomplis, encourager et fortifier l'action des professeurs et stimuler les élèves.

Il y a ensuite les *séances de conversation*, dont le programme est publié assez à l'avance pour que tous les assistants puissent s'y préparer. Ils ont porté, pour l'allemand, en février 1895, sur les trois sujets suivants : *Le printemps*, conversation dirigée par Mlle Frimat, maîtresse répétitrice à l'école primaire supérieure Edgar Quinet; *Une excursion à travers la Suisse*, par M. Lucas, instituteur public à Paris; *Un voyage en Allemagne* (Cologne et ses environs), par M. Landouzy, employé de commerce.

En outre, des *conférences* sont faites chaque mois, au siège de la Société, par des professeurs français ou étrangers. C'était pour l'allemand, au mois de décembre, une conférence sur *lord Byron*, par M. Leszcynski, professeur au lycée Janson-de-Sailly; au mois de janvier, trois conférences sur *les procédés de guérison contemporains, appréciés par un profane*, par M. Wihlfahrt; sur *la ville de Hanovre*, par M. Boquet; et sur *le carnaval à Bâle*, par M. Pignet; au mois de février, une conférence sur *les Prétendants*, de Henrik Ibsen, faite par M. Bachrach, professeur à l'Institut technologique de Vienne.

Tous ces exercices si habilement gradués, cours, séances de conversation, conférences, ont donné aux membres un tel entrain que plusieurs d'entre eux ont voulu s'essayer aussi à représenter quelques œuvres d'auteurs étrangers; et c'est ainsi qu'ils ont joué, au mois de décembre, au profit de l'œuvre des bourses de séjour à l'étranger, une comédie en allemand en quatre actes: *Tilli*, de Francis Stohl, et, au mois de janvier, une autre en anglais,

Paul Pry, de John Poole, qui ont véritablement émerveillé la nombreuse assistance venue pour applaudir les acteurs de cet intéressant théâtre d'amateurs.

On le voit, les moyens offerts aux instituteurs, institutrices, employés de commerce, étudiants, pour apprendre l'allemand sont multiples et variés. On a donné à cette institution un cachet particulier, propre à notre pays, qui, nous l'espérons, la fera durer et prospérer. Mais ce que nous voudrions surtout louer dans l'œuvre de MM. Rauber et Schweitzer, c'est la démonstration victorieuse qu'ils ont faite que, chaque fois qu'en France l'initiative privée veut entreprendre une œuvre originale et désintéressée, elle y réussit.

Quand nos autres villes françaises imiteront-elles, je ne dirai pas l'exemple des villes étrangères, mais celui de Paris?

G. Jost.

LES CONSCRITS ILLETTRÉS

Voici, d'après le dépouillement récemment terminé, les résultats officiels de la statistique pour la classe 1892 :

Conscrits examinés	332.069		
— dont on n'a pu vérifier l'instruction.	15.272		
TOTAL.	347.341		
Conscrits sachant au moins lire	309.058	=	93,1 0/0
— ne sachant pas lire	23.011	=	6,9 0/0
TOTAL ÉGAL au nombre des examinés . .	332.069		

Les renseignements officiels concernant la classe 1893 ne sont pas encore absolument complets. D'après divers journaux (voir notamment le *Radical* du 29 novembre 1894), on annoncerait les résultats approximatifs qui suivent :

« Sur 343,000 jeunes gens qui ont tiré au sort en 1893, 22,000 ne savaient ni lire ni écrire, 6,000 ne savaient que lire, 55,000 savaient lire et écrire seulement — il faut entendre par là qu'ils pouvaient au juste épeler et signer. Sans compter 12,000 futurs soldats dont on n'a pu vérifier l'instruction. »

Ces chiffres inspirent au journaliste auquel nous les empruntons les réflexions suivantes :

« C'est ainsi ! Dix ans après la loi sur l'obligation, le quart des conscrits arrive dans un flagrant état d'ignorance au régiment : 83,000 soldats sur 331,000 sont illettrés ou à peu près.

Que faire? se tourmenter? Non ! agir.

Ce qu'il faut, c'est appliquer strictement la loi sur l'obligation, en assurant la *fréquentation scolaire*. Cantines, patronages, commissions réorganisées et placées sous la présidence du juge de paix pour se dérober aux influences locales, etc. : tout doit être mis en œuvre.

Mais surtout il est nécessaire, il est urgent de rétablir la subvention d'État aux cours d'adultes, de venir en aide aux sociétés d'enseignement, de conférences, quelque forme qu'elles revêtent, car elles ont toutes un même et patriotique objet : l'éducation populaire. »

F. B.

UNE BIBLIOTHÈQUE CIRCULANTE

Le concours ouvert par la *Correspondance générale* ayant mis à l'ordre du jour la question des bibliothèques circulantes, il sera peut-être intéressant pour quelques lecteurs de la *Revue pédagogique* de connaître le fonctionnement d'une bibliothèque dont l'organisation vient confirmer sur plusieurs points le plan exposé par M. Bareilhes dans le mémoire qui a été couronné récemment.

Dans l'espèce, il s'agit d'une bibliothèque scolaire et non d'une bibliothèque pédagogique; mais la différence n'existe que dans les termes, car le point intéressant est de connaître un moyen pratique permettant de faire circuler des volumes entre une bibliothèque centrale et toutes les écoles d'un canton.

La bibliothèque scolaire circulante du canton de Baugé a été créée au commencement de 1894, au moyen d'une souscription à laquelle ont pris part tous les délégués cantonaux et un certain nombre de personnes qui s'intéressent aux choses scolaires. En outre, les premiers souscripteurs, en s'engageant à verser une cotisation annuelle, ont assuré, dans la mesure du possible, l'avenir de la bibliothèque. Aucun appel de fonds n'a été adressé aux instituteurs et aux institutrices ; il ne leur a été demandé que leur bonne volonté, et j'ai la satisfaction de constater qu'ils l'ont donnée tout entière.

Comme détail d'organisation, je note encore ceci : Un comité présidé par l'inspecteur primaire est chargé de dresser les listes d'ouvrages à acquérir; le directeur de l'école où est installée la bibliothèque a accepté les fonctions de trésorier-bibliothécaire ; enfin les quatre instituteurs adjoints sont sous-bibliothécaires et chargés du service deux à deux, à tour de rôle.

Voici maintenant comment fonctionne le service des prêts.

Chaque école possède une copie du catalogue; les instituteurs et les institutrices dressent une liste de cinq ouvrages qu'ils peuvent venir réclamer eux-mêmes aux jours et heures où la bibliothèque est ouverte (1er jeudi de chaque mois, de 8 heures à 2 heures). Ceux d'entre eux qui ne peuvent se rendre au chef-lieu de canton adressent à l'inspecteur primaire, au plus tard la veille du jour de l'ouverture de la bibliothèque, une demande contenant l'indication des cinq ouvrages qu'ils désirent recevoir et une liste supplémentaire pour le cas où quelques-uns des ouvrages choisis seraient demandés par plusieurs. Le lundi suivant, jour de marché, les paquets de livres[1] demandés

1. Provisoirement nous nous contentons d'empaqueter soigneusement les volumes dans du papier fort. Dès que nos ressources nous le permettront, nous aurons des petites caisses en bois, à raison d'une par commune ou par école.



sont tenus prêts au siège de la bibliothèque à la disposition des personnes qui viennent les réclamer en présentant une note signée de l'instituteur ou de l'institutrice. — Je dois constater ici que les instituteurs et les institutrices éloignés du chef-lieu de canton n'éprouvent aucune difficulté pour correspondre avec la bibliothèque; les bonnes volontés s'offrent à eux de toutes parts et à titre gracieux; ils n'ont vraiment que l'embarras du choix. La franchise postale est donc loin d'être indispensable, ainsi qu'on l'a prétendu.

Les ouvrages empruntés doivent être retournés au plus tard le premier jeudi du mois suivant. Ainsi, le jour où la bibliothèque est ouverte, tous les ouvrages sont rentrés. Cette mesure, rendue nécessaire par le nombre relativement restreint des volumes dont nous disposons, a l'avantage de favoriser la circulation des ouvrages qui sont le plus demandés.

Comme nous ne possédons encore que 300 volumes environ, nous avons dû fixer à 5 le nombre des ouvrages à prêter à chaque école et limiter à un mois la durée du prêt. Mais ce n'est là qu'une nécessité provisoire.

Cependant, malgré ses ressources encore restreintes, notre bibliothèque peut prêter 60 volumes par an à chacune des 27 écoles du canton, et encore ce chiffre est-il souvent doublé dans les communes où il existe deux écoles, car, au bout de quinze jours, les ouvrages empruntés par l'école des garçons passent à l'école des filles, et réciproquement.

Les instituteurs et les institutrices ont accueilli avec le plus vif empressement une création qui les met à même de parer à l'insuffisance des bibliothèques scolaires locales et qui, en outre, grâce aux ressources dont elle dispose, leur promet des collections d'ouvrages chaque année plus nombreuses et plus variées.

En terminant, je puis dire que les résultats obtenus depuis un an sont pleins de promesses pour l'avenir, et que notre satisfaction serait complète si le succès d'une expérience qui désormais a fait ses preuves pouvait encourager les indécis et convaincre les sceptiques.

Ci-joint, à titre de document, le règlement de la bibliothèque scolaire cantonale de Baugé :

Bibliothèque scolaire circulante du canton de Baugé.

RÈGLEMENT

*Article 1*er. — La bibliothèque scolaire circulante a pour but de pourvoir à l'insuffisance des bibliothèques scolaires locales.

Art. 2. — Les instituteurs et les institutrices du canton possèdent chacun une copie du catalogue de la bibliothèque; avis leur est donné des concessions, dons ou achats de livres, de manière que cette copie soit toujours tenue à jour.

Art 3. — La bibliothèque est ouverte le 1er jeudi de chaque mois, de 8 heures du matin à 2 heures de l'après-midi.

Art. 4. — Les demandes d'ouvrages sont adressées à l'inspecteur primaire, au plus tard la veille du jour de l'ouverture de la bibliothèque. Ces demandes ne doivent jamais comprendre plus de cinq ouvrages. Une liste supplémentaire est ajoutée à chaque demande pour le cas où quelques-uns des ouvrages choisis seraient demandés par plusieurs.

Art. 5. — Pendant les heures d'ouverture, les instituteurs et les institutrices peuvent prendre eux-mêmes ou faire prendre à la bibliothèque les ouvrages demandés par eux.

Art. 6. — Le lundi qui suivra le 1er jeudi de chaque mois, les paquets de livres qui n'auront pas été réclamés seront tenus prêts, au siège de la bibliothèque, à la disposition des personnes qui se présenteront avec une note signée.

Art. 7. — La durée des prêts est fixée à un mois.

Art. 8. — Les ouvrages empruntés devront être retournés avant le 1er jeudi du mois suivant. En cas de retard non justifié, les nouvelles demandes pourront être ajournées.

Art. 9. — Les livres devront être retournés à la bibliothèque soigneusement empaquetés dans un papier fort.

Art. 10. — Les volumes détériorés ou perdus seront payés ou remplacés par l'emprunteur, sous la responsabilité de l'instituteur ou de l'institutrice.

Art. 11. — Le présent règlement a été arrêté par les instituteurs et les institutrices du canton réunis à Baugé, sous la présidence de l'inspecteur primaire.

A. Mironneau,
Inspecteur primaire.

TABLEAUX HISTORIQUES

Sous ce titre, le *Journal of Education* de Londres, du 1er juillet 1894, a publié un intéressant article de M. Edward Spencer Beesly, professeur à l'université de Londres, que nous traduisons ci-après :

« La question de l'emploi des tableaux comme auxiliaires de l'enseignement oral a été plus d'une fois discutée dans ces derniers temps. Pendant les trente et quelques années de ma carrière comme professeur d'histoire à l'université de Londres, j'ai toujours eu recours à cette méthode. Les tableaux que je construisais pour chaque série de leçons étaient quelquefois de la dimension d'une carte murale; d'autres fois, ils étaient imprimés ou autographiés et distribués aux étudiants, qui devaient les avoir sous les yeux pendant la leçon. J'ai la conviction que sans le secours de ces graphiques qui parlent aux yeux, la moitié de la valeur d'une leçon est perdue pour beaucoup d'étudiants. On peut, dans l'enseignement de l'histoire, employer les tableaux à plus d'une fin ; mais c'est pour faire pénétrer dans l'esprit des notions chronologiques qu'ils sont le plus utiles. Je ne parle pas de simples dates. J'admire la faculté que possèdent quelques personnes d'apprendre par cœur de longues files de dates comme on le fait pour la table de multiplication. Mais je suis sûr que ces personnes n'ont souvent aucune idée de ce qu'est la chronologie. Une date, pour elles, n'est qu'un fait absolu et isolé. Mais, envisagée ainsi, cette date n'a aucune valeur éducative ou intellectuelle, quelque utile d'ailleurs que puisse en être la connaissance dans un examen. Un moment de réflexion nous fait voir que la fonction d'une date est d'exprimer une *relation*, c'est-à-dire la position d'un événement dans le temps relativement au point de départ d'une ère donnée, qui est pour nous la naissance de Jésus-Christ ; et, si cette date n'éveille pas, chez celui qui l'énonce, l'impression du *degré* de la distance existant entre l'événement en question et le commencement de l'ère, il n'a fait que charger sa mémoire d'un fatras complètement inutile.

Avoir dans l'esprit une vision claire de la distance indiquée par une date entre l'événement auquel elle se rapporte et le commencement de l'ère, est quelque chose, mais ce n'est pas assez. La date vous donne

cela, si elle a été confiée à la mémoire d'une façon intelligente. Mais elle ne vous dit pas, sans nécessiter de calcul, quelle place un événement occupe dans le temps, par rapport à divers autres faits; et il y a là toute une série de relations qu'il peut être très désirable d'avoir présentes à l'esprit. Quand vous avez appris la date de la bataille de Hastings, vous avez, ou devriez avoir, une idée de la distance qui sépare cet événement de la naissance de Jésus-Christ. Mais cette date ne vous indique pas en même temps quelle distance existe entre la bataille de Hastings et Charlemagne, entre cette bataille et la Réforme. Un tableau construit avec méthode et jugement présente toutes ces relations d'un coup d'œil.

Un professeur, s'il est sage, n'encombrera pas le tableau de dates exactes écrites en chiffres. S'il faut que ces dates soient sues, on pourra les apprendre par cœur, soit par un procédé mnémotechnique, soit de quelque autre façon que l'étudiant trouvera la plus aisée pour lui. Je confesse qu'au point de vue de l'éducation générale, je regarde la connaissance des dates comme chose assez indifférente. Elle est nécessaire à ceux qui écrivent l'histoire ou qui se livrent à des recherches d'érudition, et, comme je l'ai dit, à ceux qui ont à satisfaire aux prescriptions d'un programme d'examen. Elle n'est pas indispensable pour l'intelligence générale de l'histoire universelle, seule chose appelée à faire partie du bagage intellectuel d'un homme cultivé qui ne vise pas à devenir un spécialiste en histoire. Ce qu'il lui faut, en fait de chronologie, c'est d'avoir présentes à l'esprit les phases successives de la civilisation, avec leurs événements principaux et leurs personnages les plus importants, disposées comme sur un tableau, se suivant dans leur ordre vrai avec leurs distances réelles les unes par rapport aux autres. S'il peut retenir par-dessus le marché un certain nombre de dates précises, et les conserver dans sa mémoire avec une parfaite sûreté, tant mieux pour lui. Mais s'il se contente d'apprendre celles-ci seulement, si elles demeurent pour son esprit des faits isolés, inorganiques, et non enchaînés méthodiquement dans une série comme des parties d'un tout, alors tant pis pour lui. Car, pour peu que sa mémoire devienne hésitante, il nous présentera le type du candidat — si familier aux examinateurs — qui place la bataille de Hastings en 1266 et la Grande-Charte en 1015. Lequel des deux aura le mieux appris à connaître Londres, de celui qui en aura étudié le plan pendant une heure ou de celui qui aura employé une semaine à apprendre par cœur les distances kilométriques contenues dans le tableau du tarif des voitures? Le résultat d'un concours entre deux personnes qui auraient employé ces deux procédés ne serait pas douteux.

Je crois qu'une opinion assez généralement répandue, c'est que le grand nombre de manuels d'histoire composés expressément pour les écoles et les collèges par des écrivains compétents a désormais rendu l'enseignement oral superflu. On ne saurait tomber dans une plus grande erreur. Il est très rare, il est vrai, de rencontrer un

bon enseignement oral de l'histoire. La plupart des maîtres ont cette partie de leur tâche en aversion plus que toute autre, parce qu'ils sentent qu'ils ne réussissent ni à faire progresser leurs élèves ni à les intéresser. Qu'ils essaient du tableau mural et de la baguette indicatrice. Tout comme l'enseignement oral reste à peu près stérile sans le secours du tableau, de même le tableau a besoin, pour être compris, d'explications orales et de commentaires. Le professeur dispose, pour faire impression sur ses élèves, de ressources et de moyens que nul livre ne possède, quelque vivant qu'en puisse être le style. Les différentes intonations de la voix, le geste expressif, la répétition des mêmes pensées, des mêmes phrases, des mêmes mots, la plaisanterie inoffensive, mais amusante et utile, les anecdotes, les citations appropriées, la faculté d'éclaicir les doutes ou de prévenir les objections des élèves : ce sont là quelques-uns seulement des avantages du professeur auxquels ne saurait jamais prétendre le livre. Tout ce que l'écrivain peut faire, c'est d'exposer une chose une fois, et une fois seulement, de la meilleure façon qu'il a su trouver. Le professeur peut expliquer cette chose douze fois, et de douze façons différentes, si l'intelligence du sujet le rend nécessaire. Il n'a pas constamment devant les yeux la crainte du lecteur ennuyé ou du critique pointilleux. Une élocution coupée, hésitante, incorrecte, est souvent — je dirai même généralement — mieux suivie par les élèves qu'un style plus poli et une diction plus élégante.

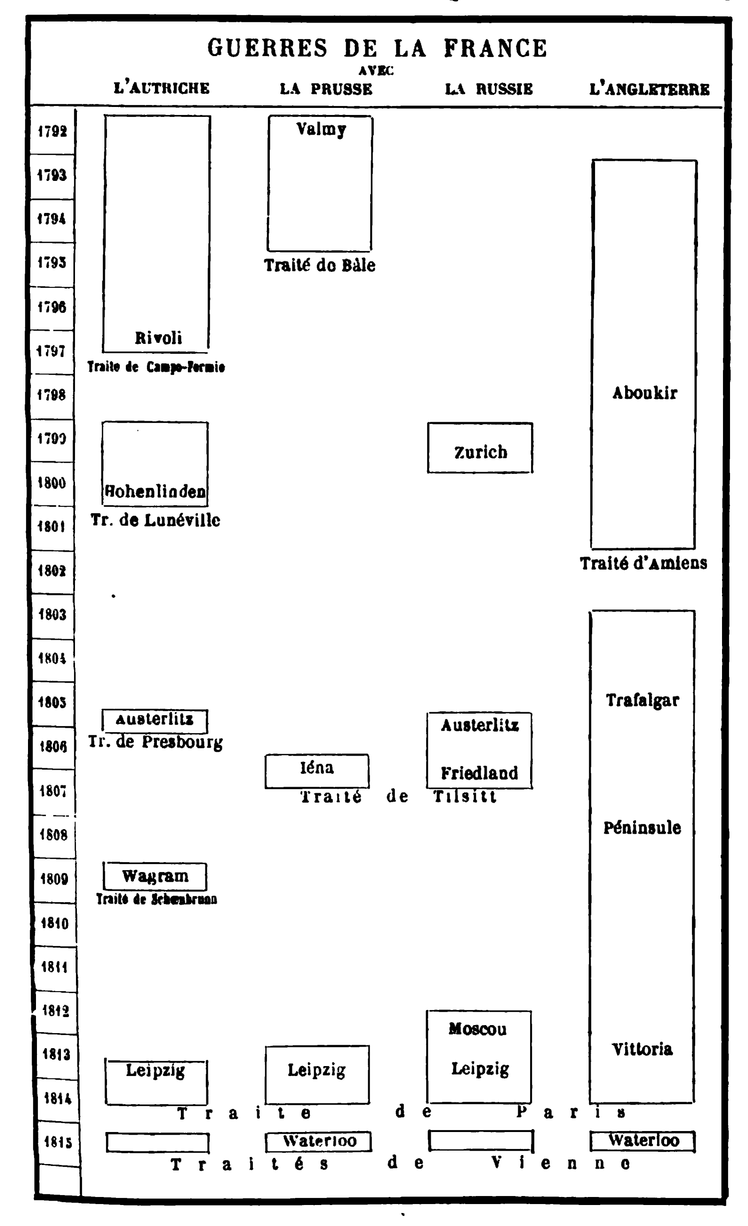
Les tableaux historiques sont beaucoup plus en usage aujourd'hui qu'ils ne l'étaient à l'époque où j'ai commencé à enseigner. On en a publié un grand nombre, mais je n'en ai point vu qui m'ait paru complètement satisfaisant. Deux règles doivent toujours être observées. En premier lieu, les distances des faits entre eux, dans le temps, doivent être indiquées par des distances strictement proportionnelles dans l'espace : sans cela, le tableau ne possède aucun avantage sur les tables chronologiques semblables à celles qui se trouvent à la fin du *Dictionnaire biographique* du Dr Smith. En second lieu, l'efficacité d'un tableau est en raison inverse du nombre des faits qui y sont contenus. Beaucoup de faiseurs de tableaux semblent penser que tout espace laissé en blanc est autant de place perdue ; en conséquence, s'il ne se trouve pas d'événement important, ils remplissent les blancs avec des faits sans importance. Mais un tableau encombré est un tableau inutile — au moins pour l'enseignement oral. En outre, si l'on n'admet que des faits ou des noms d'une importance capitale, un blanc produit souvent une impression très frappante. De tous les tableaux que j'ai jamais construits, celui qui a produit le plus d'effet est un tableau dont je me suis servi devant un auditoire d'ouvriers à l'occasion de quelques conférences sur l'histoire universelle, faites il y a vingt-huit ans. Je le reproduis ci-après. Il était peint sur une bande de toile de huit pieds de long, qui pendait du plafond. On remarquera qu'il ne contient que quatorze

4000	Civilisation égyptienne déjà formée.
	Pyramide de Chéops.
3000	
2000	
	Ramsès II. Moïse.
1000	
	Marathon.
	Alexandre.
	César.
Ère chrétienne.	Saint Paul.
	Constantin.
	Mahomet.
	Charlemagne.
1000	
	Guillaume le Conquérant.
	Réforme.
	Révolution française.

lignes pour une période de six mille ans. J'évitai autant que possible, au cours de ces conférences, d'énoncer des dates précises en chiffres, et j'eus soin d'indiquer constamment sur le tableau, au moyen de la baguette, la période ou l'événement dont je parlais.

Ce tableau fit une grande impression sur mes auditeurs. L'un d'eux, un ouvrier très intelligent, et qui avait beaucoup lu, me dit qu'il avait été pour lui une véritable révélation. Il ne s'était pas jusqu'alors rendu un compte exact des distances relatives qui séparaient les événements historiques qu'il avait appris à connaître dans ses lectures. Les deux particularités qui frappèrent le plus furent, d'une part, l'immense espace occupé par la période presque vide de la civilisation égyptienne, et d'autre part l'extrême rapprochement de tout ce qu'on appelle l'histoire moderne.

Voici un exemple un peu différent, montrant la clarté qu'un tableau peut répandre sur une période historique de peu d'étendue, mais très confuse. Je crois que très peu de personnes, même parmi celles qui ont beaucoup lu les historiens modernes, se forment une idée claire de la succession et de la corrélation des guerres et des traités de paix qui remplissent la période de 1792 à 1815. On trouvera, je l'espère, que la vue à vol d'oiseau qui en est donnée dans le tableau ci-contre (p. 229) pour les cinq principales nations de l'Europe est extrêmement simple et peut être aisément retenue par la mémoire. Les rectangles de diverses dimensions indiquent les guerres de l'Autriche, de la Prusse, de la Russie et de l'Angleterre avec


GUERRES DE LA FRANCE
AVEC
L'AUTRICHE
LA PRUSSE
LA RUSSIE
L'ANGLETERRE
1792
1793
1794
1795
1796
1797
1798
1799
1800
1801
1802
1803
1804
1805
1806
1807
1808
1809
1810
1811
1812
1813
1814
1815
Valmy
Traité de Bâle
Rivoli
Traite de Campo-Formio
Aboukir
Zurich
Hohenlinden
Tr. de Lunéville
Traité d'Amiens
Trafalgar
Austerlitz
Tr. de Presbourg
Austerlitz
Iéna
Friedland
Traité de Tilsitt
Péninsule
Wagram
Traité de Schœnbrunn
Moscou
Vittoria
Leipzig
Leipzig
Leipzig
Traité de Paris
Waterloo
Waterloo
Traités de Vienne

la France. On n'a mentionné que les batailles décisives ; quelques autres pourraient être utilement ajoutées dans une narration, mais elles auraient encombré un tableau mural. Les traités qui ont terminé les guerres sont placés au-dessous des rectangles. Dans certains cas, il peut exister un doute sur l'époque exacte où une guerre doit être réputée avoir commencé ou s'être terminée, parce qu'il peut n'y avoir pas eu de déclaration de guerre formelle, ou que les hostilités peuvent n'avoir commencé qu'un certain temps après la déclaration, ou avoir cessé avant la conclusion de la paix. Durant la période de 1792 à 1796, Catherine II fit montre d'une violente hostilité contre la Révolution, et incita ouvertement les souverains allemands à attaquer la France; mais elle-même ne prit aucune part à l'attaque, et son action en Pologne opéra une diversion favorable à la France. On peut également se demander si la fin de la première guerre avec l'Autriche ne devrait pas être placée à l'armistice de Leoben, et si la première guerre avec la Prusse n'était pas terminée longtemps avant la paix de Bâle. La première guerre avec la Russie se trouva réellement finie par le rappel de l'armée de Souvarov. Quoique l'Espagne ne soit pas représentée dans le tableau, le mot « Péninsule » indique le commencement des opérations anglaises dans ce pays. Toutes ces explications, naturellement, devraient être données par le professeur.

On peut tirer de ce tableau un certain nombre de conclusions qui en ressortent avec beaucoup de clarté. On voit dès le premier coup d'œil que les quatre puissances coalisées n'ont jamais attaqué la France simultanément, jusqu'en 1813; aussitôt qu'elles agirent toutes de concert, la France fut battue. Les efforts de l'Autriche deviennent à chaque fois de plus courte durée; mais aussi ils sont chaque fois plus sérieux et plus redoutables, Napoléon ayant été battu à Aspern en 1809 et ayant failli y trouver sa ruine, bien qu'il ait finalement triomphé à Wagram. Enfin rien ne peut mieux qu'un pareil tableau donner à un auditoire une idée exacte de l'extraordinaire ténacité et de la force de résistance déployées par l'Angleterre dans cette lutte formidable. »

LA GÉOMETRIE

A L'ÉCOLE PRIMAIRE SUPÉRIEURE

Dans une préface écrite pour le *Cours de géométrie à l'usage des élèves de l'enseignement primaire supérieur* de M. Andoyer, maître de conférences à la Faculté des sciences de Paris, M. Tannery, directeur des études scientifiques à l'École normale supérieure, a eu récemment l'occasion d'exposer ses vues sur deux questions relatives à l'enseignement des sciences. L'une de ces questions, l'usage des livres, a une importance générale et très grande; quant à l'autre, relative aux programmes de l'enseignement primaire supérieur, elle amène un commentaire des programmes de cet enseignement, commentaire qui a d'autant plus d'intérêt que M. Tannery a contribué, comme membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique, à l'élaboration de ces programmes. Nous avons pensé que les idées de l'éminent directeur intéresseraient un grand nombre de nos lecteurs; ils les trouveront développées dans les extraits suivants de la préface du *Cours de géométrie* que l'éditeur, M. Belin, a bien voulu nous autoriser à reproduire. F.

Extraits de la préface de M. Tannery.

« Je voudrais m'expliquer sur les ressemblances que ce livre présente avec d'autres ouvrages, faits sur le même sujet, pour une autre catégorie d'élèves, et sur la façon dont, à ce que je crois, un maître peut se servir d'un livre, dans l'enseignement des sciences.

Ces ressemblances, tout d'abord, faut-il tant les regretter? Tout doit-il différer dans les différents ordres de notre enseignement, et faut-il enfermer dans une muraille qu'on ne doit franchir ni d'un côté, ni de l'autre, tout ce qui se rapporte à l'enseignement primaire, idées, méthodes, livres, élèves et maîtres? A coup sûr, ceux qui ont essayé d'organiser l'enseignement primaire supérieur ne l'ont pas cru: ils pensent, probablement, que l'égalité est une chimère, mais ils ne seraient pas fâchés s'ils réussissaient à réaliser quelque continuité, au moins dans les intelligences. Le jour où cette continuité existerait, où chacun trouverait à côté de soi, un peu au-dessus, ou un peu au-dessous, quelqu'un qui le comprît, qui parlât sa langue, qui s'intéressât aux mêmes idées, qui eût des aspirations voisines des siennes, le jour où l'on ne saurait plus distinguer entre les classes sociales, ces classes auraient peut-être cessé d'exister.

Quoi qu'il en soit, pour ce qui est des sujets scientifiques, il y a deux manières de les enseigner. On peut se borner à décrire des faits, des résultats, à faire apprendre des règles. C'est cette marche que l'on suit quand on s'adresse à des enfants qui ne peuvent prolonger leurs études, et que les nécessités de la vie guettent au sortir de l'école;

on court au plus pressé, on leur donne les armes indispensables : on choisit parmi les résultats acquis ceux qui ont le plus d'importance pratique, et l'on s'efforce de les faire comprendre en eux-mêmes, sans en expliquer l'enchaînement, sans en exposer la théorie. Posséder ces résultats, ce n'est pas rien : il n'est pas inutile de savoir comment on fait une division, comment on mesure un champ, ni de savoir que les eaux souillées sont le véhicule de certaines maladies, si même on ignore les théories de l'arithmétique, de la géométrie, ou de la microbiologie. Mais si ces connaissances sont très utiles dans la vie, quand elles restent isolées, elles servent peu pour le développement de l'intelligence.

C'est ce développement de l'intelligence, en même temps que les connaissances utiles, que l'on a eu en vue en créant les écoles primaires supérieures ; dès lors, en organisant ce nouvel enseignement, on ne pouvait demander aux maîtres de se borner à la pure affirmation des faits, à de simples énoncés, à des règles mécaniques : on a voulu que les faits, les énoncés, les règles fussent reliés, enchaînés, justifiés : cela, c'est la théorie. Et la théorie, malgré tout, on ne peut guère la changer : voici plus de deux mille ans qu'on enseigne la géométrie ; les efforts des savants et des professeurs n'ont changé que peu de chose à cet enseignement. C'est, si je ne me trompe, un pédagogue grec qui répondait aux plaintes de je ne sais quel prince, son élève : « Il n'y a pas de chemin royal en géométrie ». Aujourd'hui, encore, la géométrie ne connaît pas de classes sociales ; il n'y a pas une géométrie particulière pour les petits nobles, les petits bourgeois ou les enfants du peuple : tous ceux qui l'apprennent doivent se fatiguer aux mêmes abstractions, aux mêmes subtilités, peiner dans le même chemin aride, tortueux et encombré dans les commencements ; tous doivent avoir confiance dans le maître quand il dit que le but vaut bien le mal qu'on se donne pour l'atteindre.

Ceux qui ont rédigé les programmes avaient bien conscience de ces difficultés ; ils n'ignoraient pas que les élèves pour lesquels ils travaillaient n'avaient point une vie à consacrer à des spéculations curieuses ou sublimes ; ils n'ont pas cherché à donner à ces élèves le goût de ces spéculations ; ils ont simplifié de leur mieux, élagué ce qu'ils ont pu ; il y avait une limite qu'ils ne pouvaient dépasser ; j'ajoute qu'ils sont restés un peu en deçà.

Ils n'avaient pas, en effet, à tenir seulement compte de la nature même des choses, pour réduire les programmes à ce qu'ils jugeaient strictement nécessaire. On se plaint souvent, et non sans raison, de l'élevation des programmes, de leur longueur, de leur uniformité. Les besoins sont-ils les mêmes partout ? Suivant les carrières auxquelles se destinent les jeunes gens, ne vaudrait-il pas mieux développer ici l'arithmétique ou la géométrie, là la physique ou la chimie, ou l'histoire naturelle ? Ne vaudrait-il pas mieux laisser les maîtres juges des besoins, des aptitudes de leurs élèves : pourquoi leur imposer partout,

du nord au midi, les mêmes programmes, les mêmes heures d'enseignement? La réponse à ces questions ne serait pas douteuse s'il n'y avait ni examens, ni concours. Mais peut-on, par exemple, supprimer les concours aux écoles professionnelles? N'est-il pas juste que n'importe quel enfant, où qu'il soit né, puisse s'y préparer s'il est intelligent et laborieux. Ces concours ont des programmes très élevés, parfois, peut-être, trop élevés; il fallait bien en tenir compte, même pour ceux des élèves qui ne sont pas encore dans la section qui prépare directement aux concours : s'ils ne sont pas encore dans cette section, ils y entreront peut-être l'an prochain; il faut discerner ceux qui seront capables de le faire, les y aider; malgré tout, préparer quelqu'un à entrer dans une classe qui prépare à une école, c'est déjà le préparer un peu à cette école.

Voilà pourquoi les programmes de l'enseignement primaire supérieur sont un peu plus élevés, peut-être, que quelques bons esprits ne l'auraient souhaité, pourquoi l'on trouve dans la *Géométrie* de M. Andoyer ce que l'on trouve dans d'autres géométries, et pourquoi elle est plus grosse que l'auteur ne l'aurait voulu.

Ce livre, pourtant, a été bien réellement écrit pour les élèves des écoles primaires supérieures; on sent que l'auteur est constamment préoccupé de l'application, et de l'application précise, prochaine, immédiate. Trop souvent, le professeur qui enseigne les éléments de la géométrie n'a en vue que le développement des théories ultérieures; c'est à ces théories qu'il a hâte d'arriver pour s'y mouvoir plus à l'aise. Il ne s'attarde point à montrer, à chaque pas, tout le parti qu'on peut tirer de ce qu'on vient d'apprendre; il dédaigne les petites applications qu'on en peut faire et qui n'ont pas grand intérêt pour lui. Ce dédain est souvent excessif, lors même que l'enseignement des éléments n'a pour but que d'initier les élèves aux parties plus élevées de la science. Quand l'élève vient d'appliquer un théorème à un exemple, il se rend tout au moins un compte très exact de son énoncé; après quelques applications de ce genre, l'énoncé se fixe dans son esprit, avec une signification précise : l'élève en sait non seulement les termes, mais la portée; il pourra, de temps en temps, oublier une démonstration, le fait lui-même restera gravé dans sa tête : c'est là ce qui importe.

. . . .

Et maintenant, on me permettra de dire comment, à mon avis, on doit se servir des livres dans l'enseignement des sciences. C'est une grosse question que celle-là, et qui a bien des côtés.

Quelques-uns rejettent absolument les livres : l'enseignement, disent-ils, doit être exclusivement oral; rien ne vaut la parole du maître, la parole vivante, qui prête sa vie aux choses, qui se précipite lorsqu'il s'agit de choses aisées ou déjà sues, qui devient lente, solennelle au besoin, quand il s'agit de vérités plus difficiles ou plus importantes, qui se colore, revêt toutes les nuances, se refroidit ou

s'échauffe, qui se renouvelle et recommence, jusqu'à ce que le maître voie dans l'attitude de ses élèves qu'ils ont compris ce qu'on leur enseigne. Et l'on ajoute : si le maître est lié par un texte, quelle personnalité mettra-t-il dans son enseignement, quel intérêt y apportera-t-il ? L'enseignement sera figé dans un moule uniforme et invariable; il ne s'y réalisera plus aucun progrès. Ne dédaignez pas ces progrès; leur somme n'est pas négligeable; il suffit, pour s'en convaincre, de se reporter à ce qu'était l'enseignement scientifique il y a trente ou quarante ans; et puis, ils rehaussent le professeur à ses propres yeux, ils lui donnent l'illusion d'être un savant; quand il retournera dans sa classe, après avoir « arrangé » ingénieusement quelque démonstration, il apportera dans sa leçon une ardeur, une joie intellectuelle qui se communiquera à ses élèves et dont ils profiteront : ceux-ci ne seront pas sans remarquer ce que leur maître leur a apporté de nouveau ; son autorité grandira, et l'autorité du maître c'est la certitude du succès.

Tout cela est vrai, tellement vrai qu'il faut dire tout d'abord que le professeur qui préfère donner un enseignement exclusivement oral doit rester libre de le faire; il y a longtemps que cet enseignement, dont l'habitude est entrée dans nos mœurs scolaires, donne de bons résultats; personne ne souhaite qu'il disparaisse.

Mais il convient de regarder d'autres faces de la question.

Il y a sur les diverses matières scientifiques de bons livres faits avec soin et conscience par des professeurs éprouvés, quelquefois par de vrais savants, qui n'ont pas dédaigné de montrer qu'ils s'intéressaient à l'enseignement. Les professeurs qui enseignent dans les écoles, dans les collèges, dans les lycées, se croient-ils supérieurs à ces auteurs ? Assurément non : sur quelques points particuliers, sans doute, ils peuvent mieux faire; mais pour le fonds, pour l'ensemble, ils n'ont nullement cette prétention. Or, en fait, le prétendu enseignement oral consiste très souvent à substituer tout simplement un cours *dicté* à un livre imprimé. Est-il vrai que le professeur précipite ou ralentisse sa parole, qu'il en change l'expression, qu'il en nuance le timbre ? Non, il parle, malgré lui, d'une façon égale et monotone, parce que, autrement, les élèves ne pourraient pas *prendre des notes*. Prendre des notes, cela sonne bien : c'est écrire sous la dictée qu'il faut entendre. Et comment les élèves feraient-ils autrement ? Prendre des notes, c'est choisir dans ce que le maître dit, c'est juger ce qu'il dit. Pour cela, il faudrait déjà savoir, ou au moins tout comprendre avec une sûreté et une rapidité qu'il est déraisonnable de demander aux commençants : on peut, tout au plus, essayer de leur donner lentement, petit à petit, une habitude assurément précieuse : il y faut beaucoup de patience et de talent, et il convient d'ajouter que l'habitude de prendre des notes n'acquiert tout son prix que pour ceux qui suivront plus tard un enseignement élevé, où la leçon orale s'impose. Donc, trop souvent, le maître parle sans accent : s'il s'échauffe,

l'élève docile, qui ne peut le suivre, pose sa plume et regarde la bouche bée, d'autres frottent le plancher de leurs pieds; le maître sourit ou se fâche, et reprend son ton égal et monotone; alors l'élève, satisfait de pouvoir écrire à son aise, aligne machinalement ses mots et suit la dictée sans écouter autrement la parole qui le berce et endort son activité; plus tard, il essaiera de comprendre, de comprendre ce qu'il y a dans un cahier, au lieu de comprendre ce qui est dans un livre; où est le bénéfice, et ne m'a-t-on pas accordé que, en général, le livre vaut bien ce qu'il y a dans le cahier? Pour le travail personnel, pour l'activité intellectuelle, la classe a été entièrement perdue, et la vertu propre de l'enseignement oral, que l'on vantait tant, s'est trouvée nulle.

Mais, parmi ceux qui préconisent l'usage des livres, qui donc a jamais parlé de supprimer cet enseignement? Qui a jamais conseillé au maître, quel qu'il soit, de dire à ses élèves: « Pour la prochaine leçon, vous apprendrez de la page tant à la page tant, » et de leur faire réciter ensuite cette leçon, comme s'il s'agissait d'une fable de La Fontaine? Je ne crois pas, pour ma part, que l'usage bien entendu d'un livre favorise en rien la paresse du maître.

Que celui-ci, tout d'abord, choisisse un livre qui lui plaise, en général; s'il y a quelques pages, ici ou là, qui ne soient pas de son goût, ce n'est pas un grand inconvénient. Qu'il explique ensuite ce livre; ce sera la vraie leçon; pendant ce temps, les élèves ne prendront que quelques notes, très courtes; ils feront, de leur côté, les calculs ou les figures. Le maître parlera à son aise, sans être gêné par le bruit égal des plumes qui courent sur le papier, ou par les silences soudains qui se font parfois: il parlera en *mettant le ton*. Qu'il regarde ses élèves, pour voir s'ils comprennent, et non s'ils écrivent; qu'il recommence s'il n'est pas compris; qu'il développe ou qu'il abrège, suivant les cas. Qu'il s'interrompe, qu'il fasse reprendre ou continuer une démonstration, qu'il fasse collaborer ses élèves à son enseignement. Ceux-ci, au sortir de la classe, sauront à moitié leur leçon; en relisant leur livre, où les choses sont dites d'une façon peut-être plus sèche et plus concise, les explications de leur maître se représenteront à leur esprit, l'accent de sa parole retentira encore dans leurs oreilles, ils comprendront, ils sauront bientôt. A la leçon suivante, le maître interrogera; il s'assurera que la leçon précédente était bien sue, bien comprise; il fera faire des applications, des problèmes; il en aura le temps qui, autrement, lui manquait. Aura-t-il moins de peine que s'il avait *dicté* son cours? Tous ceux qui ont un peu la pratique de l'enseignement savent bien le contraire: rien n'est plus fatigant que d'interroger, de suivre à la fois sa propre pensée et celle des autres.

Et si, parfois, le maître juge qu'une démonstration de son auteur est mauvaise ou imparfaite, lui sera-t-il défendu de la changer, et de trouver là cette légitime satisfaction d'amour-propre, cet accroisse-

ment de la confiance de ses élèves dont on parlait plus haut? En aucune façon, et, s'il a beaucoup d'originalité dans l'esprit, ou qu'aucun livre ne le satisfasse, qu'il en compose un lui-même, ou bien qu'il fasse autographier son cours; tout cela est souhaitable.

Je vais un peu plus loin encore; quand les élèves sont déjà entraînés, quand le sujet est débrouillé ou facile, je trouve bon que le maître leur fasse apprendre dans le livre des choses qu'il n'a pas expliquées, soit qu'il ait consacré le temps de sa leçon à expliquer un point particulier sur lequel il voulait insister davantage, soit même qu'il n'ait fait aucune leçon. Il importe d'habituer les élèves à apprendre les choses dans un livre, seuls, sans le secours du maître. Cela est bien plus important encore que de savoir prendre des notes. Leurs maîtres, les élèves vont les quitter; ne devront-ils plus accroître leurs connaissances, ou même, tout simplement, apprendre à nouveau ce qu'ils ont déjà appris? Ils n'auront plus d'autre ressource que le livre, le livre muet. Apprenez-leur donc à s'en servir, et hâtez-vous, le temps que vous avez à donner à vos élèves est compté; bientôt, elle va leur manquer, cette merveilleuse suggestion de la parole du maître, de cette parole qui pénètre les durs cerveaux, qui les fait vibrer, qui fait croire qu'ils pensent à ceux qui écoutent. J'ai rencontré, plus d'une fois, des jeunes gens à qui cette suggestion avait été fatale, qui, habitués à un enseignement oral trop parfait, en avaient gardé une sorte de paresse intellectuelle, à qui l'excitation de la parole du maître manquait, comme celle de l'alcool au buveur, et qui ne trouvaient plus aucun goût à la science des livres.

J'ajouterai que l'usage du livre permet de donner à l'enseignement plus de souplesse. Le maître qui fait sa leçon, et qui entend que les élèves se bornent à cette leçon, est obligé de la composer pour la moyenne de ses auditeurs : pour une bonne partie de ses élèves, il dépasse la mesure ou ne l'atteint pas. S'il se sert d'un livre, il peut doser la matière suivant les intelligences et le but à atteindre, dire aux uns: « Vous apprendrez ceci », aux autres: « Vous pourrez passer cela »... Le maître, en général, devra choisir, indiquer à ses élèves, qui ne peuvent le savoir, ce qui essentiel, indispensable, et ce qui est d'ordre plus élevé : il examinera attentivement les *exercices*, auxquels l'auteur a apporté un soin très particulier; il dira à tous : « Faites ces applications qui sont faciles », à quelques-uns : « Acharnez-vous après ces problèmes, vous ne perdrez pas votre temps et vous aiguiserez votre esprit, vous accroîtrez vos forces ».

Dans ces conditions, l'usage d'un livre n'a pas d'inconvénient, même s'il est un peu trop complet, et le maître, s'il a quelque psychologie et quelque initiative, peut remédier à l'uniformité des programmes. »

LES INSTITUTEURS ET LE SERVICE MILITAIRE

Un journal scolaire, la *Tribune des instituteurs et des institutrices du département de Seine-et-Marne*, qui paraît à Coulommiers, avait publié dans son numéro de janvier dernier une lettre écrite par un jeune instituteur adjoint, dans laquelle étaient traitées diverses questions relatives au service militaire des instituteurs. Le correspondant y parlait entre autres du peu d'empressement que montrent les instituteurs soldats à conquérir le grade d'officier de réserve; il expliquait et justifiait cette disposition dans les termes suivants :

« L'armée compte sur les dispensés de l'article 23 de la loi militaire pour recruter une notable partie de ses officiers de réserve. Oui, le premier appel de vingt-huit jours, qui a lieu deux ans après la rentrée dans les foyers, — période faite seulement par les instituteurs, séminaristes, et autres dispensés de l'article 23, — a pour but la préparation pratique des officiers de réserve. Il faut bien en trouver des officiers de réserve, depuis qu'il n'y a plus de volontariat! Et cependant, l'administration militaire va s'apercevoir que le but rêvé par elle n'est pas atteint, autrement dit, que les instituteurs ne lui fourniront guère d'officiers de réserve...

Le métier militaire n'a rien de bien intéressant pour un instituteur; le jeune homme arrive au corps, connaissant déjà fort bien les exercices qu'on lui fait faire des mois et des mois, sauf en ce qui concerne les manœuvres d'ensemble, école de compagnie, de régiment, ou grandes manœuvres : il n'y a guère que cela et le service en campagne qui l'intéressent, mais il en fait malheureusement très peu en une année. On l'abrutit avec une théorie qu'on lui fait réciter par cœur, à lui qui défend à ses élèves d'étudier mot à mot. Il manœuvre comme une machine pendant le même temps; vous croyez qu'il se sert beaucoup de son fusil, qu'il apprend à devenir un tireur habile? Non; il fait : Portez armes! Reposez armes! dix, vingt, trente fois de suite, toutes les heures, durant de longs jours et de longs mois...

La raison supérieure, vraie, absolue, qui prive l'instituteur réserviste de l'amour des galons, c'est que

Il en coûte trop cher pour briller dans le monde;
Pour vivre heureux, vivons cachés.

Voilà le secret. L'instituteur qui désire être officier de réserve doit d'abord faire la période de vingt-huit jours, deux ans après sa sortie du régiment, alors que son gousset n'a pas encore eu le temps de se refaire. Il lui faut donc sacrifier de nouveau 100 francs environ; heureux s'il n'a pas un changement de poste cette année-là, car alors c'est 200 francs grâce au déménagement... Si l'instituteur, rentré dans ses foyers, a l'intention de passer ses examens d'officier, il lui faut bûcher des théories s'il ne veut pas échouer ou être reçu piteusement. S'il est nommé officier, il faut qu'il achète un joli costume de 400 à 500 francs, y compris la malle de mobilisation. Oh! mais alors il aura le droit, au 14 juillet, de parader avec une épée. S'il veut être à la hauteur de sa tâche, il lui faut aller à la caserne à peu près tous les dimanches pour se tenir au courant des nouvelles théories, des

nouvelles combinaisons qui doivent coûter la vie à des milliers d'hommes.

A partir de ce moment (notre homme a vingt-six ans), il est à la disposition du ministre de la guerre, qui lui fait faire des périodes sans se préoccuper de savoir s'il a un suppléant, — à n'importe quelle époque de l'année... Il touche 6 fr. 25 par jour, et en dépense 6 à 10, suivant que ses collègues de la réserve et de l'active cherchent ou restreignent les occasions de dépenses (bienvenues, lunchs, réceptions, etc.).

Chez lui, entre les périodes, il faut qu'il regarde très souvent sa théorie : c'est ce que nous a dit notre lieutenant, n'est-ce pas, soldats de la classe 1892? « Ce doit être son premier devoir », a encore ajouté le lieutenant, qui semblait ne pas se douter que l'instituteur a bien assez à s'occuper de sa classe. Je crois avoir notre administration de mon côté à ce sujet.

Le ministre de la guerre, qui ignore toutes ces considérations, ou qui en fait fi, attend que les dispensés de la classe 1889 (ce sont les premiers sous le coup de la nouvelle loi) demandent à passer les examens. Eh bien, demi-tour à gauche, n'est-ce pas, camarades conscrits? »

La rédaction de la *Tribune* avait publié cette lettre en faisant certaines réserves. Elle avait dit en particulier :

« Si nous avions le bonheur d'avoir vingt-cinq ans de moins, et d'être, comme notre correspondant, en situation d'obtenir l'épaulette, nous ne ferions pas le demi-tour qu'il propose; ou bien, si la modicité de nos ressources ne nous permettait pas de pareils sacrifices pécuniaires, nous le ferions ce demi-tour, mais à regret, et sans chercher à entraîner nos camarades dans notre mouvement de retraite.

Nous ne voyons du reste en cela qu'une simple boutade de notre correspondant, que nous savons trop bon Français pour refuser ses services au pays, même comme officier de réserve. »

Dans son numéro suivant (février), la *Tribune* a inséré une lettre que lui avait écrite M. Bræunig, sous-directeur de l'École alsacienne, à Paris, et dans laquelle celui-ci discutait quelques-unes des allégations du jeune instituteur adjoint. La réplique de M. Bræunig nous a paru fort bien pensée; les considérations qu'y développe l'auteur, avec une compétence pédagogique incontestée, les faits et les détails qu'il met en lumière, sont de nature à faire réfléchir. Aussi croyons-nous qu'on nous saura gré de la reproduire ici :

A Messieurs les rédacteurs de la *Tribune des instituteurs et des institutrices de Seine-et-Marne.*

Messieurs,

Dans un article intéressant du numéro de janvier, « Les vingt-huit jours; les officiers de réserve », se trouvent quelques propos humoristiques, « de simples boutades », comme vous l'avez fait remarquer. Personne ne s'y trompe; entre les lignes on lit l'ardeur juvénile que notre confrère met à ce qu'il fait, et particulièrement à l'accomplissement du devoir militaire, devenu aujourd'hui le plus impérieux des devoirs du citoyen. Permettez-moi, néanmoins, de vous communiquer quelques-unes des réflexions que cette lecture me suggère.

Le métier militaire n'a-t-il réellement « rien d'intéressant pour l'instituteur »?

Nous n'avons pas été sous les drapeaux, il est vrai, pas plus que les rédacteurs de la *Tribune* qui ont fait également des réserves au sujet de cet article. Mais, depuis plusieurs années, nous cherchons à nous faire une opinion à cet égard; nous avons souvent causé avec des officiers et avec des dispensés de l'article 23; nous avons parcouru des carnets de notes rédigés au régiment, et voici notre impression :

I

Le service militaire est intéressant pour qui le prend au sérieux, pour qui réfléchit au but à atteindre, aux moyens à employer, aux enseignements qu'il comporte. Recevoir à la même heure une multitude de jeunes gens aux dispositions et aux aptitudes les plus diverses, leur faire accepter une discipline uniforme, transformer en quelques semaines la bande goguenarde, tapageuse des conscrits en pelotons de soldats corrects et de bonne tenue, c'est une donnée assez complexe de pédagogie pratique, bien faite pour éveiller la curiosité de l'instituteur. L'expérience serait intéressante, même s'il ne s'agissait que de discipline extérieure, d'ordre, de propreté, de tenue conventionnelle, de maniement d'armes, d'exercices militaires; en effet, dans ces limites même, pour obtenir des hommes le maximum de ce qu'ils peuvent donner, cette expérience implique une gradation très méthodique des difficultés, un entraînement rationnel, savamment organisé.

Mais il y a autre chose. D'où viennent aux jeunes soldats l'esprit de corps, la fierté, la notion plus virile du devoir que, non sans agréable surprise, nous constatons chez eux? L'un vante l'ordre de sa chambrée, l'autre la bonne tenue de sa compagnie, un troisième la valeur de ses chefs. Un blâme collectif humilie chacun en particulier, un éloge les enflamme, la vue du drapeau fait battre leur cœur. Ils subissent évidemment des influences moralisatrices. Et, en effet, ici le capitaine fait des conférences : à la suite d'une de ses allocutions, la compagnie a définitivement renoncé aux brimades qui sévissent toujours, hélas! souvent grotesques et grossières, dans nos écoles supérieures. Les trois termes de la devise républicaine, le devoir, la patrie, le drapeau, la paix, la guerre, ont fourni matière à plusieurs excellents entretiens. Là, on fait régulièrement à haute voix des lectures choisies avec soin. Ailleurs, un cour régulier de chant, avec accompagnement de piano, fait une concurrence des plus heureuses aux refrains ineptes à la mode.

Le résultat de toutes ces influences, c'est que les punitions sont plus rares. Dans telle compagnie, elles sont presque inconnues. Un mauvais sujet, réputé incorrigible, y fut envoyé à titre d'expérience, et de ce jour s'amenda. Dans les carnets cités, nous avons relevé ces lignes entre autres : « ... Pendant l'orage, le lieutenant dédaigna de s'abriter; il a subi la pluie comme nous autres »; et ailleurs : « Après

cette journée de fatigue, le commandant a décliné l'offre d'un gîte confortable au château et, comme nous, a campé ». Suivent quelques mots vibrants, pleins d'enthousiasme. On sent, en les lisant, que pour de pareils chefs les soldats passeraient par le feu.

L'enthousiasme nous gagne à notre tour. Des officiers qui disciplinent ainsi des masses d'hommes, qui leur inspirent un esprit de solidarité, d'honneur, de dévouement, qui se font respecter parce qu'ils se respectent, ces officiers font certainement œuvre d'éducation. Grâce à eux, dans la vie forcément rude de la caserne, où la personnalité disparaît, semble-t-il, pour faire place à un numéro, l'autorité morale ne perd pas ses droits. Le chef le plus influent est celui qui se préoccupe le plus du bien-être matériel et moral du soldat, qui se dévoue à lui, qui paie de sa personne et qui lui apporte quelque chose de son âme. Ce chef est le plus aimé, quoique ses relations avec ses subordonnés n'aillent pas jusqu'à la familiarité. Un tel chef rehausse la noblesse de la carrière militaire; il est l'éducateur du soldat, comme l'instituteur est l'éducateur du jeune garçon.

II

Conclusion : nous souhaitons que beaucoup d'instituteurs aient l'ambition de porter l'épaulette et trouvent les moyens — c'est la seule raison sérieuse qui puisse les faire hésiter — de se donner cette satisfaction. En effet, ils seront des chefs adorés du soldat, eux qui sont éducateurs de profession et s'adressent de préférence à la conscience morale. A l'armée, comme les officiers de carrière, ils porteront la tête haute, et ils rendront à la société de signalés services.

Notre souhait se trouve confirmé par ce propos d'un homme compétent : « Certains dispensés de l'article 23 — les instituteurs primaires surtout — arrivent au régiment, animés d'un excellent esprit. Ce sont de bons chefs de file qui deviennent bientôt de précieux auxiliaires. »

D'autre part, l'instituteur, s'il est officier de réserve, jouira très certainement, ce nous semble, et très légitimement d'une considération particulière auprès de ses élèves et même auprès de ses concitoyens. Tout le monde saura quels motifs l'auront porté à briguer ce périlleux honneur. On lui tiendra même compte de sa répugnance à « se tenir au courant des nouvelles théories, des nouvelles combinaisons qui doivent coûter la vie à des milliers d'hommes », et il réagira, lui le premier, contre ce sentimentalisme faux et dangereux. On peut gémir de l'état de choses actuel, mais c'est une fatalité contre laquelle il n'y a rien à faire. Tant que des tribunaux d'arbitrage ne préviendront pas les conflits internationaux, tant que le « crime sans nom », le « plus grand crime de l'histoire », n'aura pas été réparé, il nous faudra, en pleine paix, être armés en guerre et faire converger tous nos efforts, tout notre patriotisme vers ce but suprême : être prêts à faire la guerre. D'autres pays, moins directement intéressés que nous dans cette question, subissent cette nécessité.

III

Un mot encore en faveur de la théorie « qu'on fait réciter par cœur », et en faveur des braves gens qui réussissent à manœuvrer « comme une machine ».

Le « mot à mot », qu'on évite de faire apprendre aux enfants, vise les textes que les enfants ne comprennent pas et que pour le moment il serait inutile de chercher à leur expliquer. Encore faisons-nous des exceptions très justifiées pour certaines formules mathématiques, par exemple, qui dans la suite rendront service à nos élèves, ou bien pour certaines maximes et sentences morales dont ils apprécieront plus tard seulement toute l'élévation, mais qu'il importe de confier à leur mémoire pendant que celle-ci a encore toute sa souplesse. Mais la théorie militaire, l'instituteur est à même de la comprendre, et il ne peut pas ne pas admirer cette décomposition mathématique et rigoureusement exacte des mouvements et des manœuvres qu'il s'agit de faire exécuter. L'intonation même de l'instructeur militaire, sa façon de scander, de détacher, de souligner les mots importants, ont pour le maître quelque chose d'instructif. Il sent mieux la nécessité de lutter contre la timidité des enfants, la gaucherie, le ton sans chaleur et sans vie qui, à l'école, font souvent son désespoir.

Il y aurait plus de charme à apprendre les chefs-d'œuvre de la littérature, cela est certain; mais à moins d'improviser, ce dont personne ne s'avisera, il est absolument indispensable, pour qui veut enseigner le maniement des armes, de savoir par cœur la théorie.

Pousser l'asservissement du corps et de l'esprit au point de faire, au profit de la défense nationale, abstraction complète de sa volonté personnelle; vouloir de toutes les forces de son âme ce que veut un intérêt supérieur, ce n'est pas, à notre époque, chose banale. Quand une compagnie, un escadron, une batterie, un régiment, une division ou un corps d'armée manœuvre avec une précision d'automate, gardons-nous de sourire; pensons à l'énergie et à l'intelligence dont fait preuve chaque unité de cette vaste machine. Songeons que, dans telle circonstance facile à prévoir, le sort de la Patrie dépendra du fonctionnement de cette machine vivante, intelligente, synthèse des vertus militaires et des virils dévouements.

Le mérite du soldat qui manœuvre « comme une machine » a été mis en relief par M. F. Buisson. Parlant à une centaine de jeunes gens, à propos de discipline scolaire et de discipline militaire, le directeur de l'enseignement primaire disait: « La discipline militaire suppose le maximum de la possession de soi-même, une puissance qui doit aller jusqu'à être prêt, à toute heure, à toute minute, au sacrifice absolu de soi-même : le soldat marche comme une machine, et tombe comme un héros ».

F. BRÆUNIG.

LA MENDICITÉ DES ENFANTS

Le samedi 16 février dernier a eu lieu dans le grand salon du ministère de l'instruction publique la première réunion des directeurs de quartier de la Société contre la mendicité des enfants dans le département de la Seine [1]. Cette séance, à laquelle assistaient une centaine de directeurs et directrices de quartier, était présidée par M. Bardoux, sénateur, président de la Société, assisté de M. Léon Bourgeois, ancien ministre, vice-président, de M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, et des autres membres du comité. M. Lépine, préfet de police, et M. Henri Monod, directeur de l'assistance et de l'hygiène publiques au ministère de l'Intérieur, avaient pris place au bureau.

Après une courte allocution du président, M. Buisson prit la parole pour rappeler et bien définir les devoirs des membres de la Société et en particulier des directeurs de quartier. Chaque fois qu'un membre de la Société rencontre un enfant mendiant dans la rue, il doit l'aborder, lui parler, l'interroger avec bienveillance, lui demander son nom, son adresse, les causes pour lesquelles il mendie, pour lesquelles il n'est pas à l'école. Puis il envoie aussitôt sur une carte postale à l'adresse du secrétaire général, M. Keller, 75, rue Denfert-Rochereau, les renseignements qu'il a recueillis, l'adresse qui lui a été donnée. Cette adresse est envoyée par le secrétaire général au directeur du quartier où elle se trouve, et ce directeur procède le plus rapidement possible à une enquête sur la situation réelle de la famille. Souvent l'adresse donnée est fausse, tant les pauvres petits sont rendus habiles à dépister ceux qui pourraient les sauver des mains de leurs exploiteurs. Dans ce cas, il n'y a qu'à attendre une nouvelle occasion de les retrouver et de parvenir à la vérité.

---

1. Il a été parlé de la constitution de cette Société dans la *Revue pédagogique* de décembre 1892, p. 519, et de mars 1894, p. 239. Le siège social provisoire de la Société est au Musée pédagogique, 41, rue Gay-Lussac.

Si l'adresse est exacte, ou bien l'on rencontre une famille malheureuse, un père ou une mère malade, le dénuement et la souffrance; ou bien l'on a affaire au désordre, à l'inconduite, à la brutalité, à l'exploitation des enfants par les parents ou leurs tenant-lieu. Dans le premier cas, il faut procurer au plus tôt des secours; la Société a déjà, doit avoir, aura quelques ressources pour parer au plus pressé; elle peut surtout et doit servir d'intermédiaire auprès des autres œuvres de bienfaisance pour fournir le nécessaire. Mais la première condition, la suite immédiate doit être l'envoi des enfants à l'école, quelle qu'elle soit, école publique ou privée, laïque ou congréganiste. Ici, pas d'hésitation. Il faut retirer l'enfant de la rue et l'asseoir sur les bancs de la classe; c'est là l'œuvre par excellence, le premier et le dernier mot de l'association. Le directeur du quartier ou les personnes qui le secondent peuvent beaucoup à cet égard; ils conduisent l'enfant à l'école, le recommandent à l'instituteur, à l'institutrice, à la caisse des écoles, obtiennent pour lui les vêtements indispensables, les chaussures, les livres, les fournitures scolaires; ils s'informent de son assiduité, le voient fréquemment, le suivent dans ses efforts, l'encouragent, le maintiennent, agissent sur la famille.

Ce n'est pas tout. Un enfant qu'on a ainsi sauvé de la rue, de ses périls de toute nature, de la ruine physique et morale, on s'y attache, on le suit plus loin, dans son apprentissage, période souvent difficile, où les bons conseils et les paroles affectueuses peuvent être d'un si grand effet, et, en faisant ainsi du bien d'une façon continue, efficace, on s'élargit le cœur, on apprend à aimer, on devient meilleur.

Si l'on rencontre des cas plus graves, où les bonnes paroles et les secours opportuns ne suffisent pas, si l'on est en présence de malfaiteurs, s'il y a des enfants à arracher à la cruauté ou à l'immoralité de ceux de qui ils dépendent, la tâche de la Société, à la suite de l'enquête faite par le directeur du quartier, consiste à saisir la justice du pays, à confier ensuite les enfants à l'un des nombreux établissements qui se chargent de les recueillir: Sauvetage de l'enfance, orphelinats, asiles divers.

M. Buisson a appelé l'attention de son auditoire sur le tableau des œuvres philanthropiques existant à Paris qui a été publié dans une annexe du journal le *Temps;* il a engagé les assistants à se

mettre, chacun dans son quartier, en relation avec ces œuvres, à aider à la confection d'un « manuel de la bienfaisance », qui rendrait les plus signalés services à tous les philanthropes de la capitale, où se rencontrent tant de misères — et aussi tant de bonnes volontés souvent impuissantes parce qu'elles s'ignorent les unes les autres.

Après ce chaleureux discours, vivement applaudi, M. le préfet de police a assuré la Société de toute sa sympathie et de tout son concours; il a expliqué l'usage des cartes d'identité qui ont été remises aux directeurs de quartier, les moyens par lesquels, en ce qui le regarde, il mettait son administration à la disposition de cette œuvre excellente.

M. Léon Bourgeois, ancien ministre de l'instruction publique et de la justice, a apporté à son tour le contingent de son expérience, et ajouté quelques utiles conseils pratiques pour le bon fonctionnement de la Société.

Le trésorier, M. Van Brock, a fait appel à l'activité de tous les assistants pour organiser dans chaque quartier des comités d'action, destinés à propager l'idée de l'œuvre et à recueillir les souscriptions et les dons.

Un entretien familier s'est engagé entre le bureau et différents membres qui ont tour à tour posé des questions et donné d'intéressants et utiles renseignements. Une des paroles les plus graves et les plus fortes a été dite par M. Gaufrès, ancien conseiller municipal de Paris. « Quand vous aurez, disait-il, conduit votre œuvre avec un peu d'activité, frappé un certain temps à la caisse des écoles, à la porte des bureaux de bienfaisance, conduit dans les classes un certain nombre d'enfants errants, ou des abandonnés dans les asiles, vous vous apercevrez bien vite de la modicité et de l'insuffisance de toutes ces ressources. On vous répondra bientôt, ici : Il n'y a plus d'argent; là : Il n'y a plus de place. Il n'y a pas assez d'écoles publiques dans ce grand et riche Paris pour y recevoir tous les enfants d'âge scolaire; les asiles et orphelinats sont très restreints, les ressources des sociétés de secours et de patronage sont dérisoires en face des besoins qui se révéleront à vous en peu de temps! A cela il y a un remède, un seul, c'est de crier, c'est de ne pas cacher cette misère, mais de la faire connaître, d'en harceler les administrations, les pou-

voirs publics, l'opinion publique, jusqu'à ce que tous s'émeuvent. Il faudra crier fort; eh bien, nous crierons aussi fort qu'il sera nécessaire! »

On le voit, la Société contre la mendicité des enfants dans les rues, dont nous avons déjà entretenu à ses débuts les lecteurs de la *Revue pédagogique*, a fait un pas en avant. La voilà constituée, en marche; elle a déjà agi; ses directeurs et directrices de quartiers ont déjà pris plus d'un enfant par la main pour le tirer de la boue et le conduire à l'école. Nombre d'instituteurs et d'institutrices lui ont déjà apporté le concours de leur activité, de leur expérience, de leur autorité morale: ils sont en effet les auxiliaires naturels de toute œuvre où le sort de l'enfance, et surtout de l'enfance malheureuse, est intéressé. Ils savent que leur action ne se borne pas aux murs de la classe, mais peut s'exercer utilement aussi au dehors, qu'il ne leur est pas permis de rester étrangers aux misères de la vie commune, et qu'ils ont en main, plus que personne, les moyens de préparer à la société des générations nouvelles soumises à la loi du travail et du devoir.

Jules Steeg.

LES ÉCOLES PRIMAIRES SUISSES

On sait que depuis longtemps, en Suisse, l'opinion publique se préoccupe des moyens pratiques de donner une sanction efficace à l'article 27 de la constitution fédérale, qui dispose, d'une part, que « les cantons pourvoient à l'instruction primaire, qui doit être *suffisante* », et, d'autre part, que « la Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à cette obligation ». Le parti progressiste demande que la Confédération intervienne en aidant, par des subventions, les cantons pauvres, qui se sauraient avec leurs propres ressources élever chez eux l'instruction primaire à un niveau *suffisant*.

Un homme d'école très compétent, M. Largiadèr, de Bâle, a traité la question en janvier dernier, avec des détails intéressants, dans le journal suisse le *Bund*, et s'est efforcé de prouver qu'une intervention financière de la Confédération était non seulement légitime, mais indispensable, attendu que « dans la majorité des cantons l'enseignement primaire est insuffisant, et qu'il ne saurait en être autrement avec l'organisation et l'installation actuelle des écoles ».

Nous résumons ci-dessous, d'après la *Schweizerische Lehrerzeitung*, les renseignements donnés par M. Largiadèr sur la situation de l'enseignement primaire dans les vingt-cinq cantons et demi-cantons de la Suisse.

Pour juger de l'efficacité d'une organisation scolaire, il faut, dit M. Largiadèr, considérer les huit points suivants :

1° Commencement et durée de l'obligation scolaire. — L'obligation doit commencer à l'âge de six ans révolus, et durer au moins huit années.

2° Durée annuelle de la fréquentation scolaire. — Les écoles où l'enseignement ne dure que pendant une moitié de l'année, comme cela se pratique dans certains cantons, sont une institution défectueuse.

3° Nombre des heures de leçon par semaine. — Les écoles de demi-journée ne répondent pas aux besoins des enfants; et un instituteur qui doit donner successivement l'enseignement aux deux divisions d'une école de demi-journée se trouve surchargé.

4° Nombre des élèves par classe. — Le nombre de cinquante à soixante élèves par classe ne devrait jamais être dépassé d'une manière durable.

5° Régularité de la fréquentation. — Si elle n'est pas assurée, les désavantages qui en résultent frappent l'ensemble des élèves, et non pas seulement ceux qui s'absentent.

6° Qualité du personnel enseignant. — Un âge suffisant et une préparation professionnelle sont des conditions essentielles pour l'admission aux fonctions de l'enseignement. Nul ne devrait être admis à enseigner avant l'âge de vingt ans révolus; et la culture générale d'un instituteur devrait ne pas être inférieure à celle d'un élève qui a suivi les classes d'un gymnase ou d'une Realschule.

7° Taux des traitements. — Un traitement qui assure à l'instituteur une existence convenable et indépendante est une condition indispensable pour la prospérité de l'école.

8° Mesures de prévoyance pour la maladie et la vieillesse, en faveur des instituteurs. — L'adoption de ces mesures est dans l'intérêt bien entendu de l'école.

Si l'on examine les écoles primaires suisses pour vérifier dans quelle mesure elles satisfont aux conditions ci-dessus énumérées, on constate qu'elles laissent beaucoup à désirer. Voici, pour chacun des cantons, le résumé des imperfections ou des abus relevés par M. Largiadèr.

1. *Zurich.* — La fréquentation obligatoire de l'école quotidienne ne dure que six années; elle est donc trop courte de deux années au moins. Le chiffre de cent, fixé par la loi comme maximum du nombre des élèves par classe, est beaucoup trop élevé. Les instituteurs entrent dans l'enseignement dès l'âge de dix-neuf ans, c'est-à-dire une année trop tôt.

2. *Berne.* — Le minimum de la durée annuelle de l'école (trente-quatre semaines) est insuffisant. Le maximum du nombre des élèves par classe (quatre-vingts élèves pour un instituteur) est trop élevé. Les membres du personnel enseignant entrent trop jeunes dans l'enseignement (les instituteurs à dix-neuf ans, les institutrices à dix-huit). Le chiffre des traitements est trop bas (minimum, 850 francs pour les instituteurs). Les mesures de prévoyance pour la maladie et la vieillesse sont insuffisantes.

3. *Lucerne.* — La durée de la fréquentation obligatoire (sept années pour les garçons, six années pour les filles) est trop courte, d'autant plus que les deux tiers des écoles ne sont ouvertes que pendant la moitié de l'année. Le maximum du nombre des élèves par instituteur (quatre-vingts dans les écoles partagées en deux divisions qui reçoivent l'enseignement à des heures différentes, soixante-dix dans les écoles non divisées) est trop élevé. Les instituteurs entrent en fonctions trop jeunes (à dix-neuf ans). Le traitement minimum, 800 francs, est trop bas. Les mesures de prévoyance pour la vieillesse et la maladie sont insuffisantes.

4. *Uri.* — La fréquentation obligatoire de l'école quotidienne ne dure que six années. Plus de la moitié des écoles sont des écoles de demi-journée, ou des écoles qui ne sont ouvertes que la moitié de l'année. Le maximum du nombre des élèves par instituteur est de



soixante-dix. En ce qui concerne l'âge des instituteurs et leur traitement, ainsi que les mesures de prévoyance pour la maladie et la vieillesse, il n'existe aucune prescription légale.

5° *Schwytz.* — Plus d'un quart des écoles sont des écoles de demi-journée. La fréquentation obligatoire ne dure que sept années. Le maximum du nombre des élèves par instituteur est de soixante-dix. Le minimum d'âge pour les instituteurs est fixé à dix-neuf ans. Pas de prescriptions légales relativement aux traitements. Mesures insuffisantes de prévoyance pour les cas de maladie des instituteurs; aucune mesure de prévoyance pour la vieillesse.

6. *Obwald.* — Durée de la fréquentation obligatoire, six années. Point de minimum d'âge pour les instituteurs. Traitement minimum, 800 francs pour les instituteurs, 400 francs pour les institutrices. Aucune prescription légale concernant les mesures de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

7. *Nidwald.* — Comme dans l'Obwald, excepté qu'il n'existe pas de prescription légale au sujet des traitements.

8. *Glaris.* — Durée de la fréquentation obligatoire, sept années. Maximum du nombre des élèves par instituteur, soixante-dix. Pas de prescription relative au minimum d'âge pour les instituteurs. Traitement minimum, 1,000 francs. Des mesures de prévoyance sont prises pour la maladie et la vieillesse.

9. *Zug.* — Durée de la fréquentation obligatoire, six années. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-neuf ans. Pas de prescriptions légales concernant le traitement. Mesures insuffisantes de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

10. *Fribourg.* — La fréquentation obligatoire dure de l'âge de sept ans à celui de treize. Maximum du nombre des élèves par instituteur, soixante-dix. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-huit ans. Traitement minimum, 800 francs. Mesures insuffisantes de prévoyance pour la maladie; pour la vieillesse, mesures laissant encore à désirer.

11. *Soleure.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, sept années. Maximum du nombre des élèves par instituteur, quatre-vingts. Beaucoup d'absences non excusées. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-neuf ans. Mesures insuffisantes de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

12. *Bâle-Ville.* — Les institutrices peuvent entrer dans l'enseignement dès l'âge de dix-huit ans.

13. *Bâle-Campagne.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, six ans. Maximum du nombre des élèves par instituteur, cent vingt. Plus d'absences non excusées que d'absences excusées. Pas de minimum d'âge exigé des instituteurs. Traitement

minimum, 700 francs. Mesures insuffisantes de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

14. *Schaffhouse.* — Maximum du nombre des élèves par instituteur, soixante-dix (dans les écoles partagées en deux divisions). Pas de prescription relative au minimum d'âge pour les instituteurs. Les mesures de prévoyance pour les cas de maladie laissent à désirer.

15. *Appenzell-Rhodes-Extérieures.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, sept années. Quatre cinquièmes des écoles sont des écoles de demi-journée : aussi, un seul instituteur a-t-il en moyenne quatre-vingt-sept élèves. Pas de prescriptions légales concernant un minimum d'âge pour les instituteurs, un minimum de traitements, des mesures de prévoyance pour la maladie.

16. *Appenzell-Rhodes-Intérieures.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, six années. La loi permet que l'école ne soit ouverte que pendant six mois. Beaucoup d'écoles de demi-journée; moyenne du nombre d'élèves par instituteur, soixante-quinze. Beaucoup d'absences non excusées. Sur les autres points, pas de prescriptions légales.

17. *Saint-Gall.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, sept années. Un dixième des écoles ne sont ouvertes que pendant six mois; presque un quart des écoles sont des écoles de demi-journée. Nombre maximum d'élèves par instituteur, quatre-vingts. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-huit ans. Traitement minimum, 850 francs. Mesures insuffisantes de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

18. *Grisons.* — Sur 478 écoles, 413 sont ouvertes l'hiver seulement, et l'enseignement n'y dure que vingt-quatre semaines. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-huit ans. Traitement minimum, 540 francs. Aucune mesure de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

19. *Argovie.* — Nombre maximum d'élèves par instituteur, quatre-vingts. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-neuf ans. Traitement minimum, 800 francs (1,200 francs pour les instituteurs pourvus d'une nomination définitive). Pension de retraite, 400 francs.

20. *Thurgovie.* — Nombre maximum d'élèves par instituteur, quatre-vingts. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-neuf ans. Traitement minimum, 1,000 francs. Pension de retraite, 500 francs et au-dessus.

21. *Tessin.* — Les écoles ne sont en général ouvertes que pendant six mois. Presque la moitié des absences ne sont pas excusées. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-huit ans. Traitement minimum, 500 francs. Aucune mesure de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.



22. *Vaud.* — Maximum de la pension de retraite, 300 francs, ce qui est un peu maigre.

23. *Valais.* — Les écoles ne sont ouvertes que six mois par an. Plus d'un cinquième des absences ne sont pas excusées. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-sept ans. Traitement minimum, 50 francs par mois. Aucune mesure de prévoyance pour la maladie et la vieillesse.

24. *Neuchâtel.* — Durée de la fréquentation obligatoire, six ou huit années (d'après les progrès de l'élève, et aussi suivant que l'école est ouverte toute l'année ou une partie de l'année seulement). Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-huit ans. Les mesures de prévoyance pour la maladie et la vieillesse sont incomplètes.

25. *Genève.* — Durée de la fréquentation obligatoire de l'école quotidienne, sept ans. Minimum d'âge pour les instituteurs, dix-neuf ans. Les suppléances en cas de maladie ne sont pas toujours à la charge de la commune ou de l'État.

« La conclusion à tirer du résumé qui précède, dit M. Largiadèr, c'est qu'un petit nombre seulement de cantons peuvent se vanter d'avoir organisé l'enseignement primaire de façon à obtenir des résultats qu'on puisse qualifier de *suffisants*. A ces cantons appartiennent en première ligne Bâle-Ville et Vaud, puis Schaffhouse et Thurgovie, auxquels on peut ajouter encore, avec certaines réserves, Soleure, Neuchâtel et Genève. Dans tous les autres cantons, il existe encore de graves imperfections, soit dans l'organisation, soit dans la dotation financière des écoles, soit dans l'une et l'autre à la fois. Même en faisant entrer en ligne de compte les moyens complémentaires d'instruction (écoles secondaires, écoles de district, écoles supérieures), dont bénéficie une fraction considérable de la population, il n'en reste pas moins avéré que plus de la moitié de la population suisse n'a reçu jusqu'ici, pour tout enseignement scolaire, qu'une instruction primaire insuffisante, et il en sera ainsi jusqu'à ce que le peuple et les autorités prennent enfin l'énergique résolution d'exécuter les dispositions de l'article 27 de la constitution fédérale.

» Cet article ne peut être exécuté que si la Confédération accorde aux cantons son appui financier; mais le motif déterminant de cette intervention doit être l'amélioration des écoles, et non l'allègement du fardeau imposé aux finances cantonales.

» On peut se tenir pour assuré qu'une intervention des autorités fédérales en vue de l'élévation du niveau de l'instruction primaire ne se heurtera nulle part à une résistance sérieuse, pourvu que cette intervention se borne à l'exécution des dispositions clairement tracées par la constitution, et qu'elle se renferme dans des limites qui excluent d'avance, d'une manière formelle, toute possibilité d'arrière-pensée de pression politique ou religieuse de la part de la Confédé-

ration. Tel sera le cas, si la Confédération demande aux cantons — en leur offrant à cet effet son appui financier — de réorganiser leur enseignement primaire et de le doter des ressources nécessaires, en prenant pour bases de cette réorganisation les huit points que nous avons indiqués ci-dessus. Tout le reste devra, comme par le passé, être laissé à la libre initiative des cantons. Car la constitution le dit formellement : ce sont les cantons qui « pourvoient à l'instruction primaire »; c'est une de leurs obligations, et c'est en même temps un de leurs droits; la vie intérieure de l'école est de leur domaine, et non du domaine de la Confédération.

» Si les autorités fédérales se décidaient à prendre en mains, au cours de la présente année, la question de la subvention fédérale à l'école primaire, dans le sens que nous venons d'indiquer, nous croyons qu'elles accompliraient le vœu ardent d'un grand nombre de citoyens, et qu'elles répandraient par là sur des milliers d'enfants un incalculable bienfait. »

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

LA GÉOGRAPHIE A L'ÉCOLE NORMALE DE L'AN III

C'est un lieu commun sur lequel on ose à peine revenir aujourd'hui que l'enseignement de la géographie à tous les degrés s'est traîné dans une étroite et profonde ornière en France, jusqu'au moment où nos défaites de 1870-1871 donnèrent à penser que les Allemands avaient dû leur succès à leurs instituteurs et à leurs professeurs de géographie. Depuis lors, des efforts énergiques ont été faits dans plusieurs directions, qui, s'ils ont abouti à une renaissance scientifique de la géographie dans l'enseignement supérieur, n'ont pas encore, dans le domaine secondaire et primaire, donné naissance à une doctrine pédagogique assez forte pour contre-balancer les préjugés que nourrissent encore contre la géographie, sur la foi du passé, nombre d'esprits distingués. Il est curieux de rechercher si, au moment où la Révolution tenta la réorganisation de l'instruction publique que firent avorter le Consulat et l'Empire, la géographie méritait déjà la mésestime qui pèse encore si lourdement sur elle, ou s'il n'y avait pas alors en germe, pour ce qui la concerne, quelques-unes des idées qui nous paraissent maintenant des idées rénovatrices; si enfin le misérable état dans lequel sont tombés pendant soixante ans cet enseignement et cette science, n'a pas été l'un des effets du retour partiel aux traditions et aux routines de l'ancien régime universitaire, dont on a fait une des gloires du génie réparateur de Napoléon.

J'ai été amené à cette recherche en lisant, à l'occasion du centenaire de l'École normale, les cours qui furent professés pendant quatre mois à l'École normale de l'an III (janvier à mai 1795). Les indications qu'on y trouve sur ce sujet, comme sur beaucoup

d'autres sujets relatifs à l'enseignement, sont d'autant plus nombreuses et intéressantes que le caractère de la première École normale fut moins nettement déterminé. Elle avait été conçue avant le 9 thermidor par le Comité de salut public comme une école temporaire et révolutionnaire où quatorze cents hommes déjà instruits, nommés par tous les districts de la France, viendraient acquérir en trois ou quatre mois une méthode uniforme pour apprendre à lire, à écrire, à compter, suivant les nouvelles mesures; après quoi ils retourneraient dans leurs districts pour la transmettre en trois ou quatre mois, en ouvrant des « écoles normales secondes » à tous les aspirants instituteurs; et l'on comptait improviser ainsi en moins d'un an tout l'enseignement primaire. L'idée n'était pas encore réalisée quand eut lieu la révolution de thermidor; elle tomba alors entre les mains d'un philosophe, Garat, devenu commissaire de l'instruction publique, qui, sans lui enlever franchement et clairement son premier caractère, lui fit subir une série d'altérations de plus en plus graves. Il fit d'abord de l'École normale l'école où des savants de premier ordre composeraient et expliqueraient, devant les élèves envoyés par les districts, les livres élémentaires nécessaires à l'enseignement primaire; et comme le décret du 9 pluviôse an II avait placé sur la liste des livres élémentaires des notions sur la géographie, l'École normale dut avoir un professeur de géographie. Garat voulut ensuite que l'École normale fût une sorte d'école d'application pour la philosophie de Condillac, une école de hautes études philosophiques où tous les enseignements, toutes les recherches scientifiques seraient soumis aux procédés de l'analyse des sensations et des facultés de l'entendement. Il pensa enfin à y former les futurs professeurs des écoles centrales, sortes d'établissements mixtes d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, dont la Convention venait de décréter la création.

Aucune de ces idées ne l'emporta entièrement sur les autres et n'imprima aux cours de l'École une allure déterminée; elles se mêlèrent au contraire et se gênèrent réciproquement, comme se mêlaient et se gênaient réciproquement, sur les bancs de l'amphithéâtre, d'anciens professeurs de collège, de simples instituteurs, d'anciens prêtres, des politiciens, enfin même quelques élèves

dépourvus de toute espèce de culture préparatoire. Cette confusion et cette incertitude produisirent des résultats pratiques très médiocres, mais elles sont cause que nous retrouvons aujourd'hui dans les cours sténographiés de l'École normale des témoignages précis et du point où en étaient certaines sciences il y a cent ans, et de la place ou du rôle qu'on leur assignait soit dans l'enseignement du degré supérieur, soit dans l'enseignement primaire que la Convention s'efforçait d'organiser. Il en est du moins ainsi pour la géographie.

Le professeur était le second Buache, neveu et successeur de celui qui avait imaginé la théorie des bassins fluviaux, cartographe avant tout, mais dont certaines leçons dénotent un esprit très ouvert. Il s'était adjoint Mentelle, esprit plus timide et plus cultivé aussi peut-être, dans le sens ancien du mot, appliqué déjà depuis plusieurs années à la recherche de méthodes pédagogiques où l'on reconnaît sans peine la méthode intuitive si fort en honneur aujourd'hui dans nos écoles primaires.

Au point de vue de la doctrine scientifique, l'idée mère du cours de Buache et de Mentelle est celle-là même à laquelle nous voyons actuellement revenir en France les hommes qui travaillent avec le plus d'efficacité à la renaissance de la géographie, celle de la solidarité de cette science avec les sciences mathématiques et naturelles, et de ses rapports avec l'histoire, non pas seulement pour la localisation des faits, mais aussi, dans une large mesure, pour leur détermination. Les deux professeurs exprimèrent cette idée dans leur première leçon. Il semble même que cette prétention de rattacher la géographie à toutes les autres sciences enseignées à l'École normale ait excité le mécontentement de leurs collègues. Buache, en effet, déclara aux élèves que les autres cours de l'École ne leur laisseraient que très peu de chose à faire pour enseigner ce qu'on appelle proprement la géographie, qu'ils en exposeraient en somme les circonstances fondamentales, et qu'il ne serait plus question dans le cours de géographie proprement dit que d'appliquer les détails. Ainsi, tout en exprimant de hautes visées, il semblait s'interdire de les réaliser. Mentelle ne s'en lança pas moins dans la géographie mathématique, qui lui paraissait une préface indispensable pour porter le dernier coup aux préjugés et aux erreurs sur le système solaire. La *Décade*, journal

philosophique où Garat était tout-puissant, le rappela alors très vivement à l'ordre, se demandant si un cours de géographie était bien nécessaire à l'École normale, et prétendant que, pour ne pas empiéter sur le domaine réservé des sciences mathématiques, naturelles et historiques, il convenait de réduire la géographie à une simple nomenclature. Mentelle se plaignit de cette attaque devant ses élèves, mais céda et passa à une étude de la géographie ancienne; plus jeune et d'ailleurs plus directement visé par la *Décade*, qui s'était, entre autres questions, posé celle de savoir si, le cours une fois admis, le choix d'un cartographe pour le professer était le meilleur possible, Buache blâma énergiquement Mentelle de sa faiblesse, et consacra ses dernières leçons à une étude sur le régime des vents, qui était la meilleure protestation possible contre les prétentions de ses collègues de le réduire à la nomenclature.

Ainsi le divorce de la géographie d'avec les sciences mathématiques et naturelles, son asservissement à l'histoire comme un simple répertoire de noms et d'emplacements, étaient absolument contraires aux vues directrices des professeurs qui furent chargés de l'enseigner à l'École normale de l'an III. Quelque disproportion qu'il puisse y avoir entre eux et des hommes comme Laplace, Haüy et Daubenton, c'était les cartographes qui avaient raison contre les hommes de génie, et la cabale montée contre eux paraît d'autant plus incompréhensible et plus mesquine, que le terme dernier assigné par Buache et par Mentelle à la géographie, telle qu'ils l'entendaient, était entièrement conforme aux idées remarquablement exposées par Volney dans son cours d'histoire sur les rapports de la nature et de l'homme. Eux-mêmes prirent soin de l'indiquer; et en effet, il y avait là, tracé par quelqu'un dont le talent était très supérieur au leur, et qu'on ne pouvait soupçonner d'indiscrétion professionnelle, tout un plan rationnel de géographie comparée et d'application de la géographie à l'intelligence de l'histoire et de l'économie politique: « Prenons un peuple et un pays déterminés, disait Volney, il faut d'abord décrire son climat, et par climat, j'entends l'état du ciel sous lequel il vit: sa latitude, sa température selon les saisons; le système annuel des vents, leurs qualités humides ou sèches, froides ou chaudes; leur durée et leurs retours périodiques ou irré-

guliers; la quantité d'eau qui tombe par an; les météores, les orages, les brouillards et les ouragans; ensuite, passant à la constitution physique du sol, il faut faire reconnaître l'aspect et la configuration du terrain, le calculer en surfaces planes ou montueuses, boisées ou découvertes, sèches ou aqueuses, soit marais, soit rivières et lacs; déterminer l'élévation générale, et les niveaux partiels au-dessus du niveau de la mer, ainsi que les pentes des grandes masses de terre vers les diverses régions du ciel; puis examiner la nature du terrain, sa qualité argileuse ou calcaire, sablonneuse, rocailleuse, luteuse ou végétale; ses bancs de pierres schisteuses, ses granits, ses marbres, ses mines, ses salines, ses volcans, ses eaux, ses productions végétales de toute espèce, arbres, grains, fruits, ses animaux volatiles, quadrupèdes, poissons et reptiles; enfin tout ce qui compose l'état physique du pays... De tels tableaux seraient surtout instructifs, s'ils étaient dressés sur des peuples et des pays divers et dissemblants, parce que les contrastes mêmes dans les résultats feraient mieux ressortir la puissance des faits physiques agissant comme causes. »

C'est le 3 germinal que Volney fit la leçon d'où j'extrais ce passage. Le 8 germinal, Buache en parlait ainsi à ses élèves : « Vous avez vu par la leçon, infiniment intéressante, du citoyen Volney, quelle peut être l'étendue de la géographie, quels sont les détails qu'elle embrasse, et sous quels points de vue différents il faut considérer un pays pour parvenir à bien connaître les peuples qui l'habitent. Vous avez pu comprendre ainsi que la géographie étant une des connaissances essentielles et indispensables pour ceux qui se proposent d'écrire ou de professer l'histoire, elle sera nécessairement enseignée dans les écoles centrales par les professeurs de l'histoire philosophique des peuples, et qu'ainsi elle mérite, sous ce point de vue, d'être prise en considération particulière par plusieurs des élèves de l'École normale. » C'est dans cette même leçon que Buache déclara, à propos des articles de la *Décade*, que son collègue Mentelle avait été trop sensible aux reproches d'une prétendue critique des leçons de géographie de l'École normale, qui voudrait les réduire à une simple nomenclature, et qu'il avait passé trop rapidement sur la géographie physique dans la crainte de répéter ce qui pourrait être dit dans d'autres cours. « Pour moi, ajoutait Buache, je n'ai vu de bien démontré dans cette cri-

tique, que le but de l'auteur et l'esprit de cabale qui l'a dictée. Je l'abandonne au temps qui en fera justice, et je continuerai de vous exposer, du mieux qu'il me sera possible, toutes les observations que je croirai utiles aux progrès des études. »

Ainsi il est bien certain, d'après ces citations, que les professeurs de géographie de l'École normale avaient sur la nature de cette science et sur la valeur de son enseignement des idées à la fois très élevées et très justes, idées qui ont péri avec l'instruction publique révolutionnaire. Mais, chose curieuse, pendant que l'Université impériale se détournait avec méfiance de ce programme trop large pour trouver place dans les vieilles études classiques restaurées, la petite part qu'elle fit à la géographie fut entièrement prise, et pour longtemps, par le système factice des bassins hydrographiques qui était une invention des Buache, et qui avait été exposé dans toute sa rigueur aux leçons de l'École normale. C'est même un des traits les plus singuliers de ces leçons que le professeur ait pu y associer, avec des excitations aussi pressantes à l'observation, une thèse qui est, et qui était déjà, en contradiction flagrante avec l'observation. Il allait en effet jusqu'à prétendre (leçon du 28 ventôse) que, pour se faire une idée exacte de la terre, il suffisait de bien reconnaître l'embouchure des fleuves, et si, sur la carte la plus récente que les Espagnols eussent publiée de l'Amérique du Sud, il voyait représentée la communication du Rio Negro avec le fleuve des Amazones, il déclarait que c'était là un fait si extraordinaire, si contraire à la marche de la nature dans ses opérations, qu'il était difficile de l'admettre sans avoir des renseignements et des preuves bien authentiques. Tout l'enseignement de la géographie dans les écoles françaises a vécu pendant soixante-quinze ans sur cette singulière théorie; il n'est pas d'homme de mon âge qui n'ait entendu son professeur lui citer le Rio Cassiquiare comme la bête curieuse de la géographie, avec le même accent de stupéfaction que Buache à l'École normale, le 28 ventôse an III.

Si donc nous retrouvons dans le cours de géographie de l'École normale la source du bien qu'on essaie de faire aujourd'hui, nous y rencontrons aussi, il faut bien le reconnaître, la source du mal qui s'est fait pendant si longtemps et qui continue d'opposer aux efforts des réformateurs la résistance de l'inertie. Devons-nous en

faire un reproche à Buache, ou n'est-ce pas plutôt à l'engourdissement de l'esprit routinier qui reparut dans toute sa beauté à partir de 1810? Buache n'est, après tout, coupable que d'une généralisation systématique prématurée, vers laquelle l'inclinait une étude presque exclusive de l'hydrographique; mais, à côté de cette erreur, il avait mis dans son enseignement l'excitant intellectuel qui l'aurait détruite, s'il n'avait été détruit lui-même avec tout ce que la Révolution avait fait pour renouveler l'esprit des études, et les mettre en harmonie avec les découvertes de la science comme avec les exigences de la vie.

Paul Dupuy.

LECTURES VARIÉES

La Tour d'Auvergne, de 1787 à 1792.

[M. Émile Simond, capitaine au 28e régiment d'infanterie, vient de publier à la librairie Perrin et Cie un volume intitulé *Le capitaine La Tour d'Auvergne, premier grenadier de la République*, qui retrace, en substituant aux récits légendaires une narration rédigée avec un scrupuleux souci de la vérité historique, la vie du vaillant soldat qui servit la France avec tant d'abnégation et de modeste héroïsme. Avec l'autorisation des éditeurs, nous empruntons à cet intéressant ouvrage les pages qui suivent. — *La Rédaction*.]

En 1787, La Tour d'Auvergne fut détaché avec sa compagnie au fort de Bellegarde, puis au fort de Socoa l'année suivante. Descolins, ingénieur en chef du département de l'Aube, a fréquenté La Tour d'Auvergne dans cette dernière ville, et a donné au *Moniteur* des renseignements intéressants sur le genre de vie de son ami :

« J'étais chargé de la conduite des travaux de la rade de Saint-Jean-de-Luz. Le régiment d'Angoumois, où La Tour d'Auvergne était capitaine, y fut employé pendant deux années, et il commandait le détachement de trois cents hommes qui étaient casernés au fort de Socoa, où se faisaient les travaux.

» J'y passais avec lui la plus grande partie des journées et des nuits, suivant le cours des marées; c'est là qu'il fallait voir cette attention multipliée qu'il avait pour la santé de ses soldats; comme il avait soin de les faire sécher et changer de hardes lorsqu'ils revenaient du travail mouillés par les vagues, de leur procurer leur petit verre d'eau-de-vie, mais avec modération, pour les réchauffer, afin de leur éviter des maladies. C'était son occupation de tous les jours.

» L'eau de la citerne était trop crue, et il n'y avait qu'une petite source à un demi-quart d'heure du fort, dont l'eau n'était pas suffisante pour les soldats, qui étaient obligés d'aller courir au loin ou d'attendre longtemps leur tour pour en avoir. Il ne cessait, chaque jour, de me parler d'y faire arranger une fontaine, comme je le désirais moi-même. J'obtins quelques fonds, et l'on s'y mit aussitôt. Il voulut deux bassins, l'un pour l'eau à boire, et l'autre pour laver, afin de séparer les eaux qui auraient servi à cette opération. Nous réunîmes dans un réservoir les différents filets d'eau, dont plusieurs se perdaient. Il y travaillait souvent de ses mains, pour hâter la jouissance de ses soldats. Il avait ombragé cette fontaine d'une façon agréable dans le

vallon solitaire où elle se trouvait, et allait souvent s'y livrer à l'étude ou à la méditation.

» Il se baignait souvent à la mer, à l'entrée du port de Socoa; deux de ses soldats se trouvant un jour entraînés par la marée, il s'élance à leur secours; il est entraîné lui-même. Un jeune tambour, bon nageur, se précipite et le sauve; ses camarades sont également mis à terre par les marins; mais les spectateurs ont été pendant quelques instants, qui leur ont paru bien longs, en proie à une horrible inquiétude. Ah! brave jeune homme, tu sais comme tu fus porté en triomphe par tous tes camarades! comme tu fus béni d'avoir sauvé leur commandant, mais plus encore leur ami! Il méritait bien ce titre, car il leur consacrait la plupart de ses moments; les autres étaient employés à l'étude, ainsi qu'à faire des notes sur les médailles qu'il me montrait souvent et qui lui servaient à son ouvrage des *Origines gauloises*. »

Cet ouvrage parut à Bayonne, où le régiment d'Angoumois se rendit au mois de mai 1790. Il était intitulé : *Nouvelles Recherches sur la langue, l'origine et les antiquités des Bretons, pour servir à l'histoire de ce peuple*, par M. L. T. D. C., capitaine au 80e régiment d'infanterie, de l'Académie de Madrid et du Musée de Paris, 1790; Bayonne, chez P. Fauvet, in 8o. Il ne reste que de rares exemplaires de cette édition, car l'auteur, dont les idées changèrent à la suite d'études plus approfondies, détruisit tous ceux qu'il put retrouver...

La Révolution, qui agitait tous les esprits, eut son contre-coup dans l'armée, où la noblesse avait jusqu'alors dominé. Les soldats s'unirent au peuple. A la grande fête de la Fédération du 14 juillet 1790, chaque régiment délégua un officier, un sous-officier et deux soldats, pris parmi les plus anciens, et ces délégués, fêtés par la population, endoctrinés par les clubs, répandirent dans la troupe les idées nouvelles d'indépendance et de réforme. Les officiers ne cachaient pas leur hostilité contre la Constitution. De là, des haines et des révoltes graves, à Brest, à Sarreguemines, à Metz, dans la plupart des grandes villes. A Nancy, M. de Bouillé ne soumit la garnison rebelle que par un combat meurtrier qui dura trois heures. Dans ces périodes troublées, où les officiers s'effaraient et semblaient n'avoir plus de guide, le ferme esprit de La Tour d'Auvergne comprit, dès le premier jour, où était le droit et où était le devoir. Le droit était avec son pays, qu'il ne devait jamais abandonner, jamais trahir; le devoir était de demeurer fidèle à la discipline et au drapeau.

Dans les luttes intestines qu'il déplorait, il intervint toujours comme conciliateur, prêchant l'union au nom du patriotisme. Il inspirait tant de confiance qu'on le choisit souvent comme arbitre de tous les partis. Au début de la Révolution, se trouvant en Bretagne, sa ville natale (Carhaix) le chargea de la représenter dans un grave conflit qui pouvait amener la destruction d'une ville et la guerre civile dans la province. Au mois d'octobre 1789, des députés du comité de Brest étaient envoyés dans

différentes villes pour se procurer des grains; le ravitaillement était urgent, car cette ville se trouvait dans la disette. Ils furent mal reçus par les habitants de Lannion, qui les insultèrent et faillirent les massacrer. Brest fit marcher contre Lannion 2,400 hommes des milices nationales, avec de l'artillerie. Les villes de Guingamp et de Lannion dépêchèrent des courriers pour arrêter ces troupes. Les représentants de dix ou douze villes, parmi lesquels se trouvait La Tour d'Auvergne, accoururent à Lannion et imposèrent leur médiation aux deux partis. Un conflit sanglant fut évité, et la lieutenance prévôtale de Saint-Brieuc instruisit l'affaire, qui se termina par l'arrestation et la condamnation des principaux fauteurs de désordre.

Tel il se montra dans cette affaire de Bretagne, tel il resta dans sa garnison de Bayonne et dans son régiment. Les officiers d'Angoumois, qui appartenaient presque tous à la noblesse, étaient très irrités contre l'Assemblée nationale constituante, et s'indignaient des réformes nouvelles. Ils ne se gênaient pas pour manifester leurs sentiments d'animosité contre les hommes et les choses de la Révolution. Il en résulta bientôt des dissentiments avec les habitants de Bayonne, et un peu plus tard des scènes de désordre.

Au mois de mai 1790, à la suite d'une violente discussion avec des bourgeois, un jeune officier, emporté par la fureur, fit usage de son épée et blessa trois hommes. Cette affaire causa une émotion qui menaçait de se traduire par un soulèvement de la population et des milices contre le régiment d'Angoumois. Une bataille dans les rues allait en résulter. La Tour d'Auvergne s'interposa et eut assez d'autorité et de bonheur pour arrêter l'orage. Il a raconté qu'il parvint « à faire comprendre aux miliciens et aux soldats qu'ils étaient frères et n'étaient que les enfants d'une même patrie ». Le corps d'officiers d'Angoumois fit connaître qu'il blâmait le coupable et le renvoyait. Les capitaines des gardes nationales reçurent cette déclaration, et tout rentra dans l'ordre.

L'émigration se dessina après les journées d'octobre 1789; elle continua en 1790 et 1791, s'acheva en 1792. La plupart des officiers nobles passèrent à l'étranger au mois de juin 1791, et les derniers hésitants, entraînés par les conseils et l'exemple de leurs parents et de leurs amis, effrayés aussi par les soupçons et les haines qu'ils sentaient attachés à leurs noms, émigrèrent après la journée du 10 août. Le mouvement fut à peu près général. Par exemple, le 7ᵉ régiment d'infanterie (anciennement Champagne) perdit tous ses officiers, moins deux. Le 23ᵉ (ancien Royal) se vit enlever quinze officiers à Strasbourg par l'émigration, au moment où les Prussiens se préparaient à envahir la Lorraine. Au 12ᵉ de cavalerie, quatorze officiers et trente-sept hommes de troupe passèrent la frontière. Les régiments se trouvèrent brusquement désorganisés; mais il y avait une telle pépinière de bas-officiers (dénommés sous-officiers à partir de 1791) instruits, braves, dévoués, très anciens de service, que les vacances purent être vite

oubliées. Les officiers nobles disparurent sans récriminations inutiles, sans daigner donner leur démission. Les anciens contrôles portent à la fin de leurs états de service la mention : « A abandonné en 179... », ou : « A déserté à l'étranger en 179... » Quelques-uns sont signalés comme destitués.

Vers la fin du mois de janvier 1792, La Tour d'Auvergne vit arriver chez lui son colonel, M. de Caldaguès, suivi d'un groupe d'officiers. Ils lui apprirent qu'ils étaient résolus à suivre leurs camarades émigrés, car il n'y avait plus aucun espoir de vaincre la Révolution à l'intérieur. Ils serviraient mieux la cause du roi sur le Rhin, où ses partisans s'organisaient. Ils venaient lui demander de partir avec eux. Il appartenait aussi à la noblesse. Il portait un nom illustre qui devait l'engager plus que tout autre à suivre leur exemple. L'honneur l'engageait. L'émigration sauverait la France et la royauté, en reparaissant bientôt en force pour rétablir l'ordre.

Le capitaine répondit avec vivacité :

« Vous vous êtes mépris, messieurs, en me faisant une telle proposition. Rien ne peut légitimer à mes yeux la violation du serment. En vertu d'un décret de l'Assemblée constituante, le roi Louis XVI a ordonné à l'armée de prêter serment d'obéissance à la Constitution de 1791 ; notre régiment l'a prêté solennellement, et vous me parlez de me parjurer pour attirer sur moi la honte et la malédiction de ma patrie? Prenez désormais tel parti qu'il vous plaira. En pareille matière, je ne me règle pas sur les autres, et toute l'armée émigrerait que je n'émigrerais pas ! »

« Cette noble réponse, dit un de ses biographes, le Dr Priou, était celle d'un patriote vertueux qui répétait souvent : « Périsse, périsse le lâche qui abandonne son pays au moment du danger ! Jusqu'à la mort je serai son ami fidèle, et j'embrasserai sa cause jusqu'au dernier soupir. »

Les officiers surpris ajoutèrent qu'il se devait avant tout au roi, car noblesse oblige, d'autant mieux qu'il s'en rapprochait plus que la plupart d'entre eux, lui, un descendant de Turenne, un parent du duc de Bouillon. Cet argument, bien fait pour toucher son loyalisme et son orgueil aristocratique, ne l'ébranla pas. Son patriotisme ne fut point abusé. Il répondit :

« J'appartiens à la patrie : soldat, je lui dois mon bras ; citoyen, je dois respect à ses lois. Je ne puis quitter ni mon pays ni le poste qui m'a été confié. »

Peut-être trouvera-t-on que ce langage manque de simplicité? L'esthétique a changé de mode. Ce qui doit rendre indulgent pour la forme littéraire de cette époque, c'est qu'on savait mettre dans les actions l'emphase des paroles. On se conduisait comme on parlait, avec enthousiasme et avec virilité. Les grands mots ne sont pas déplacés quand ils traduisent de grands sentiments.

A ce moment, La Tour d'Auvergne n'était nullement républicain.

Sa protestation spontanée fut simplement celle d'un honnête homme qui aime son pays et ne comprend pas que, sous prétexte de politique, on le trahisse en servant contre lui dans les armées étrangères. Plus tard son esprit, ouvert à toutes les pensées généreuses, s'imprégnera des idées libérales et humanitaires qui soulèvent le peuple. Il deviendra bientôt républicain, et un des meilleurs, car il apportera à la Révolution son dévouement, son expérience militaire, sa bravoure, sans rien demander et sans rien accepter.

Dans cette émouvante scène, où on livra à son patriotisme un si violent assaut, l'accusa-t-on d'abandonner la cause royale par intérêt? Ou, ce qui est plus probable, si cette accusation, qu'il eût châtiée sur l'heure, ne lui fut pas jetée à la face, ses camarades parurent-ils lui supposer l'arrière-pensée de profiter de leur départ pour gagner l'avancement rapide qu'il n'avait pu obtenir? Quoi qu'il en soit, La Tour d'Auvergne décida, après avoir refusé d'émigrer, qu'il n'accepterait jamais d'autre grade « que celui que ses camarades lui avaient connu au moment de leur séparation ».

Ce parti pris étonne après l'ambition qu'il a montrée au début de sa carrière militaire; mais sa conduite pouvait être dénaturée par ses anciens camarades émigrés, furieux de son indépendance et de la franchise avec laquelle il avait condamné leur conduite. On allait prétendre qu'il n'était inspiré que par le désir immodéré de parvenir, lancer les mots de desseins intéressés, de bassesse. Que de perfidies lui seraient décochées! Il faut une fermeté d'âme peu commune pour échapper à la contagion de l'exemple, braver les menaces de ses supérieurs, résister aux objurgations de tout un corps d'armée avec lequel on a longtemps vécu. La Tour d'Auvergne eut à soutenir la lutte morale la plus pénible. De ce moment, il se résolut à repousser toute récompense, pour que jamais personne ne pût lui reprocher d'avoir agi par intérêt. Il voulut prouver, par une existence de sacrifice, que, s'il n'avait pas émigré, c'était seulement par patriotisme. Et, en effet, tous ses actes l'attestent. Pas un soupçon ne saurait ternir sa réputation.

La Tour d'Auvergne demeura le modèle du soldat brave et loyal, qui sert son pays avec un zèle passionné. Ce fut, on peut le dire sans exagération, le Bayard de la première République.

. . . .

Les armées républicaines ont excité l'admiration de tous les hommes qui ont vécu au milieu d'elles à cette époque héroïque. Les représentants du peuple et les officiers étaient impitoyables pour les indisciplinés, les maraudeurs et les pillards. En 1794, raconte le général Foy, Saint-Just et Lebas firent fusiller des volontaires pour avoir pris des œufs dans la cour d'un paysan brabançon. Un an plus tard, « la colonne de grenadiers, commandée par La Tour d'Auvergne, était campée en Biscaye dans des vergers plantés de cerises, et les grenadiers n'osaient pas cueillir les cerises qui pendaient sur leurs tentes...

Pendant les premières années de la République, les généraux français ont fait la guerre avec l'austérité et l'abnégation qui convenaient à la noble cause pour laquelle ils avaient pris les armes. La paie était alors de huit francs par mois pour les hauts grades. On ne mangeait à la table du quartier général d'autre pain que le pain du soldat, et d'autre viande que la viande de la distribution. La conquête de l'Italie changea les mœurs de la tête de l'armée. » — « Les officiers qui recevaient quelques secours de leurs familles n'en pouvaient guère faire usage, dit M. Thiers, car tout était requis d'avance par l'administration française. Ils étaient soumis au régime des soldats, marchant à pied, portant le sac sur le dos, mangeant le pain de munition et vivant des hasards de la guerre. »

Tous les généraux ont vanté les vertus guerrières et le stoïcisme de ces officiers et de ces soldats. Soult et Gouvion-Saint-Cyr expriment les mêmes appréciations dans leurs *Mémoires*. Ce dernier déclare que c'est à cette période qu'il a vu le plus d'enthousiasme et de désintéressement; c'est, enfin, dit-il, aux armées républicaines « que je m'honore le plus d'avoir appartenu ».

LA PRESSE ET LES LIVRES

L'ÉDUCATION DES CLASSES MOYENNES ET DIRIGEANTES EN ANGLETERRE; LES PROFESSIONS ET LA SOCIÉTÉ EN ANGLETERRE, par *Max Leclerc;* Paris, Armand Colin, 2 volumes in-18 jésus. — « Il est bon de voyager, a-t-on dit : cela étend les idées et rabat l'amour-propre. » A trop vivre renfermé chez soi, on finit par abonder dans son sens propre, et l'on se figure mal qu'il puisse y avoir des peuples qui se développent et prospèrent avec des institutions tout autres que celles qui nous régissent. Sans qu'on prétende imiter aveuglément tout ce qui ailleurs donne de bons résultats, encore n'est-il pas mal qu'on le connaisse pour y réfléchir et s'en approprier ce qui, *mutatis mutandis,* convient à notre situation, à nos mœurs et à nos besoins.

Telle est la réflexion que nous a suggérée tout d'abord la lecture des deux volumes de M. Max Leclerc sur l'éducation des classes moyennes et dirigeantes en Angleterre.

Voici à quelle occasion ils furent composés.

A la suite d'un concours ouvert à l'École des sciences politiques, nous dit M. Boutmy, le directeur de cette école, dans une préface où il présente ce nouvel ouvrage au public, M. Max Leclerc, un de ses anciens élèves, fut chargé d'une mission en Angleterre, et le sujet de l'enquête qu'on lui avait demandé d'entreprendre peut se résumer ainsi :

« Où s'instruisent et comment se forment, de l'autre côté de la Manche, les classes supérieures et moyennes, parmi lesquelles la politique recrute ses parlementaires et ses diplomates; l'administration, ses fonctionnaires; la guerre et la marine, leurs officiers; l'industrie, ses directeurs techniques; le commerce, ses agents; la philosophie, de si profonds penseurs; la littérature, l'histoire, la science, tant de talents originaux? Quels moyens de préparation ont été mis à la portée de cette élite que nous rencontrons sur tous les points du globe, toujours prête, toujours en nombre, adaptée à toute la variété des œuvres à accomplir, ouvrière infatigable de la grandeur nationale? Qu'a-t-elle dû à la famille et à l'esprit public, à l'école et aux pédagogues? Qu'ont fait pour elle l'État et la loi? »

Pour répondre à ce vaste programme, M. Max Leclerc est allé chercher l'enfant anglais dans la famille et il s'est enquis de la manière dont on l'y élève, dont déjà on l'y prépare pour la vie; il l'a suivi dans les écoles, si différentes des nôtres, où on lui donne à la fois l'instruction et l'éducation; il a étudié enfin les actions extérieures à l'école, celles de l'État, des universités, de la presse et l'influence qu'elles exercent sur le développement de l'esprit du jeune Anglais,

comme sur la formation de son caractère. Tel est l'objet d'un premier volume. Un second est consacré aux professions et à la société, c'est-à-dire au milieu dans lequel s'achève l'éducation commencée au sein de la famille et à l'école.

On comprend tout ce que ce plan devait amener de questions intéressantes à débattre, de comparaisons utiles à établir. M. Max Leclerc l'a-t-il réalisé complètement? Tout au moins, il a mis en pleine lumière les oppositions qui existent, au point de vue des méthodes d'éducation, entre le système anglais et le système français; et c'est là ce qui semble surtout devoir intéresser les lecteurs de la *Revue*. Parmi ces oppositions, celles qu'il signale tout particulièrement sont les suivantes: pour l'éducation première, la sévérité quelque peu austère de la famille anglaise, qu'il met en parallèle avec l'indulgence souvent excessive dont nous usons envers nos enfants; dans les collèges, la part faite aux exercices physiques, et surtout la liberté, l'indépendance laissées à l'écolier anglais, qu'il oppose à la vie toute d'étude de nos lycéens, à la discipline étroite dans laquelle ils sont tenus; en un mot, la préoccupation de former des caractères plutôt que des hommes instruits, et la prédominance de l'éducation sur l'instruction proprement dite; enfin, plus tard dans la vie, la pratique ayant toujours le pas sur les études théoriques, qu'il s'agisse de former un industriel, un commerçant, ou même de recruter un fonctionnaire de l'administration.

Que M. Max Leclerc se soit vivement intéressé à son sujet et que ses préférences soient, en général, pour le système anglais, c'est ce qui ressort à chaque page de ses deux volumes; mais il ne s'en défend point. « Je me suis proposé dès l'abord, dit-il, de résoudre la question suivante: Etant donné un fait d'expérience courante, la puisssance et la vitalité du peuple anglais, déterminer la part qu'y a eue l'éducation. Et dans l'éducation je comprenais tous les agents qui contribuent à modifier les qualités physiques, morales et intellectuelles de l'individu; non seulement l'école, mais avant elle la famille, mais après elle la vie... J'ai fait ressortir avec insistance les qualités qui ont fait le succès du peuple anglais, parce qu'elles nous manquent, parce que c'est pour les avoir acquises que l'Angleterre est devenue grande, et pour les avoir conservées qu'elle grandit toujours. Ayant un peu couru le monde, sans découvrir de symptômes de notre vitalité; ayant regardé de près nos affaires intérieures, sans apercevoir ces signes qui dénotent l'accroissement normal des forces morales et physiques; ayant vu, au contraire, ces symptômes en Angleterre et dans tous les pays où s'épanouit la race anglaise, j'ai été frappé du contraste, j'ai cherché les causes de ces différences, et, croyant les avoir trouvées, j'ai voulu les dire. » Et à ceux qui seraient tentés de lui reprocher sa sympathie pour les idées qu'il défend, sa partialité peut-être pour le régime qu'il a voulu nous faire connaître, il aurait à faire encore cette réponse: « Voulant mettre en lumière les causes

du succès anglais, l'on concevra que je les aie cherchées de préférence dans les conditions favorables, et que, glissant sur les côtés faibles, j'aie insisté sur les points forts... Mais si, en effet, j'ai éprouvé une large sympathie pour mon sujet, ce n'était point là vraisemblablement une mauvaise disposition pour le bien pénétrer. Je reconnais les défauts du caractère anglais; je n'ai pas voulu exalter une nation aux dépens d'une autre, mais redémontrer quelques vérités universelles qui me semblaient oubliées. »

Il n'est pas possible d'être plus net ni plus sincère. Mais d'aucuns regretteront peut-être qu'à côté des qualités du peuple anglais qu'il a si bien mises en relief, l'auteur n'ait pas voulu signaler avec la même force les défauts de son caractère qui sont non moins frappants. On peut se demander, en effet, si ces défauts ne tiennent pas aux qualités qu'on lui reconnaît, s'ils n'en sont pas souvent la conséquence, sinon forcée, à tout le moins probable. Au fond, ces qualités que M. Max Leclerc décrit complaisamment et célèbre, il les propose indirectement à notre imitation : encore eût-il été bon de nous mettre en garde contre les excès dans lesquels cette imitation peut nous entraîner.

Ainsi M. Max Leclerc fait un grand éloge de la famille anglaise et de l'éducation toute virile qu'y reçoit l'enfant dès son âge le plus tendre. Nous reconnaîtrons que l'autorité paternelle y est mieux établie, plus incontestée que chez nous; que la mère y montre des qualités de fermeté et de courage que n'ont point au même degré les mères françaises; que l'enfant, moins surveillé, moins protégé, avec plus d'initiative et de liberté, y est mieux préparé pour la vie. Mais ce développement de l'individualisme n'affaiblit-il pas l'esprit de famille? M. Max Leclerc lui-même en convient, dans une note il est vrai. « D'abord, dit-il, la famille telle que nous l'entendons, avec son attirail de cousins, d'oncles et de tantes, ne se rencontre guère chez nos voisins. La famille y existe à peine au delà du *home* paternel. A quoi bon des cousins, disent les Anglais, ce sont des amis gênants? Les vrais amis sont ceux qu'on peut choisir. On trouve même des frères qui, sans être brouillés, vivent étrangers les uns aux autres et ne s'écrivent jamais. » N'y a-t-il pas là l'indice de quelque sécheresse de cœur et l'acheminement à ces habitudes de personnalité égoïste, qu'on reproche parfois aux Anglais de transporter partout avec eux? Et ailleurs : « Pour la femme anglaise, les devoirs de l'épouse passent avant ceux de la mère; chez la Française, l'amour maternel prime tout, l'attachement au mari ne vient qu'ensuite. L'Anglaise est épouse plus qu'elle n'est mère; la Française est mère plus qu'elle n'est épouse. » N'y aurait-il pas excès de part et d'autre? Puis, où s'arrêter? Si la famille se réduit, en définitive, au dévouement de la femme pour son mari, est-ce bien encore la famille, si naturelle pourtant, et l'une des plus douces choses qu'il y ait dans la vie?

M. Max Leclerc prône l'éducation libre donnée dans les collèges de

l'Angleterre, et il n'a que des critiques amères pour nos lycées et nos internats. Nous ne voulons pas défendre l'internat tel qu'il a existé longtemps, tel même qu'il existe encore aujourd'hui avec les réformes et les tempéraments dont il a été l'objet. Mais d'abord il faut bien reconnaître qu'étant donné nos mœurs et nos habitudes, l'internat est un mal nécessaire; et comme on ne peut pas du jour au lendemain réformer ces mœurs de fond en comble, le mieux est d'en prendre son parti et de s'y résigner. Est-ce à dire qu'on ne pourrait pas l'améliorer, ce qui serait plus facile peut-être et, à coup sûr, plus pratique que de vouloir le supprimer? Ce qui constitue son infériorité, c'est d'une part le trop grand nombre d'élèves réunis dans un même établissement, par suite de quoi ils deviennent des unités numériques, au lieu d'être des individualités morales; c'est ensuite la nécessité d'y confier l'éducation à de jeunes maîtres sans expérience, qui n'ont pas l'amour de leurs fonctions et qui n'aspirent qu'à les quitter au plus tôt. Mais ces deux défauts ne sont pas nécessairement inhérents à l'internat. On a proposé de décomposer chacun de nos grands établissements en quatre collèges : les minimes, les petits, les moyens et les grands, que dirigeraient, sous la haute autorité du proviseur, des chefs de famille, dont la principale fonction serait d'être de vrais éducateurs, avec l'aide de débutants dont le rôle se bornerait à une simple surveillance, et à qui cette fonction essentiellement transitoire permettrait pourtant de manifester une vocation, soit pour l'éducation, soit pour le professorat. Les récentes réformes se sont inspirées d'un esprit tout autre; mais il peut se faire qu'on revienne à cette solution moyenne, dont on n'a jamais fait sérieusement l'essai. Ce qui manque dans nos internats, c'est l'*éducation familiale*. Il ne sera pas impossible, quand on le voudra bien, et à moins de frais que n'en entraîne le système anglais, de l'y introduire d'une manière suffisante et féconde.

Les exercices physiques, tant prisés dans les écoles anglaises, sont en principe une bonne chose; mais la passion de la boxe, par exemple, n'a-t-elle pas aussi ses excès? Des assauts comme celui qu'ont donné tout dernièrement, dans la forêt de Compiègne, deux célèbres boxeurs anglais, en présence d'une nombreuse assistance composée surtout de curieux venus d'outre-Manche, ne sont pas faits pour exciter l'admiration; et les journaux français n'ont-ils pas eu raison de demander que ces acteurs d'un nouveau genre fussent à l'avenir reconduits à la frontière, comme les *toreros* espagnols, qui ont du moins l'avantage d'être plus pittoresques?

Quant à l'éducation intellectuelle proprement dite, notre infériorité ne ressort pas nécessairement de l'enquête de M. Max Leclerc. Nous convenons que ce qu'on apprend à l'école est peu de chose, et que ce qu'on se met à même d'apprendre plus tard, dans tout le cours de la vie, a autrement d'importance; que la nécessité de passer des examens pour entrer dans la plupart des carrières amène en France une

surexcitation, un surmenage funeste chez les jeunes gens, et qu'ils s'imaginent trop facilement n'avoir plus rien à apprendre après leur sortie de l'école. Ceci n'est point absolument vrai pourtant, et bien des élèves distingués, sortis de nos écoles, n'en continuent pas moins à travailler ensuite, ne cessent pas d'évoluer et de se développer, soit par pur amour de la science, soit aussi, tout simplement, comme dans le système anglais, pour tirer de leurs facultés un plus grand rendement.

Ainsi encore, c'est dans l'atelier, c'est par la pratique que l'apprentissage se fait en Angleterre, tandis que la tendance serait en France d'éviter aux futurs industriels, aux futurs commerçants, aux futurs ouvriers eux-mêmes, par un séjour de quelques années dans des écoles professionnelles, la grande perte de temps et les dangers de toutes sortes auxquels est exposé l'adolescent aux débuts de sa carrière. A l'instruction générale qui en France prépare un peu à tout, on préfère en Angleterre l'apprentissage spécial, le stage et l'expérience technique. Il ne nous paraît pas démontré qu'il n'y ait qu'avantages d'un côté et inconvénients de l'autre, ni qu'une manière de faire qui s'inspirerait de l'un et de l'autre système ne serait pas plus efficace qu'une préférence exclusive pour l'un ou pour l'autre.

Enfin, et c'est sur cette dernière idée que finit le second volume, « au dedans, dit M. Leclerc, le peuple anglais nous offre le modèle de la solidarité *sociale*; nous, Français, nous avons compris et pratiqué avant tous les autres la solidarité *humaine*; de là, dans les crises de révolutions et d'enthousiasme, notre immense influence morale ». Eh ! mais notre lot n'est peut-être pas tant à dédaigner; le don quichottisme est regrettable et il faut s'en garder; mais l'égoïsme est un vilain défaut, fût-ce l'égoïsme d'une nation tout entière. M. Max Leclerc avait dit ailleurs : « Au lieu de haïr aveuglément le peuple anglais, tâchons plutôt de le comprendre; puis, d'être ses rivaux en vigueur physique et en énergie morale ». A la bonne heure! à la condition toutefois que nous restions Français.

Mais ces réserves faites, et elles portent non sur les observations de M. Max Leclerc, mais sur certaines conséquences trop uniquement favorables qu'il en tire, on ne peut que le louer de la conscience avec laquelle il a rempli la mission qu'il avait acceptée. D'abord il a voulu tout voir, et l'objet de son étude n'était rien de moins que la société anglaise tout entière; de plus, il a voulu bien voir, et il a su « se transposer et se dédoubler en quelque sorte », selon l'expression de M. Boutmy, c'est-à-dire se faire Anglais momentanément, pour mieux s'identifier avec le milieu qu'il voulait comprendre et s'insinuer plus à fond dans la pensée comme dans la vie de ceux qu'il étudiait; enfin, dans un champ si vaste, il fallait savoir se borner ou plutôt choisir, et il a bien placé ses points d'observation, s'attachant à ce qui valait d'être remarqué, à ce qui pouvait être de conséquence. Il est résulté de cette enquête un ouvrage curieux et plein de faits, intéressant, attachant même, grâce à sa lucidité, à l'accent convaincu de son

auteur, et à l'attrait d'un style auquel ne font défaut ni la chaleur, ni l'entrain; un ouvrage dont la lecture, à chaque page, suscite dans notre esprit des comparaisons qui nous font réfléchir et donne des enseignements dont nous pouvons faire notre profit.

En somme, si l'on doit juger de la valeur d'un système d'éducation par les résultats qu'il produit, il faut bien reconnaître que le système anglais en a donné d'excellents, que nous pouvons lui envier. M. Max Leclerc a donc fait une œuvre utile en l'étudiant en lui-même et en le suivant dans ses applications. A nous d'y chercher et de nous en approprier tout ce qui peut contribuer à notre amélioration ou à notre agrandissement, sans nuire pourtant à certaines qualités généreuses qui sont chez nous comme un fonds national. Nous avons certainement beaucoup à y prendre. Si nous nous défions quelque peu de cette sélection à outrance qui préside à l'entrée de toutes les carrières et de cette concurrence ardente qui aboutit en somme à *la lutte pour la vie;* si nous n'avons pas la même confiance que M. Max Leclerc dans cet impassible laisser-faire, qui oblige l'Anglais, à tout âge de sa vie, à s'instruire lui-même, à être un *autodidacte*, pour nous servir d'une expression qu'il emploie volontiers; — par contre, à propos de nos programmes encyclopédiques et de la question du surmenage tant agitée pendant ces dernières années, nous admettrions volontiers, avec l'auteur de la préface, M. Boutmy, celui qu'il proclame son maître, « que le but de l'éducation secondaire n'est pas d'obtenir le rendement maximum pendant que cette éducation dure, mais d'assurer le rendement maximum pendant la période qui suit et qui dure autant que la vie ; qu'en se privant d'une partie du produit qu'on pourrait tirer de la période scolaire, on regagne parfois bien au delà sur le produit du travail viril, et que M. Max Leclerc doit être remercié pour avoir apporté de nouvelles preuves de cette vérité pédagogique trop souvent méconnue »; et avec M. Leclerc lui-même, « que si nous voulons que notre édifice national s'élargisse et s'élève, si seulement nous voulons qu'il dure, il faut le consolider à la base, » et pour cela, « tout d'abord restaurer la famille et faire que l'esprit d'indépendance y naisse du viril apprentissage de la vie ». C'est par cette dernière conclusion que l'ouvrage se termine; mais il en contient bien d'autres qui ne sont ni moins motivées, ni moins instructives. Quiconque s'intéresse aux choses de l'éducation, quiconque surtout croit qu'il y a toujours lieu, en pareille matière, de bénéficier de l'expérience d'autrui, trouvera dans la lecture de ces deux volumes agrément et profit.

I. Carré.

Quelques réflexions sur le collège de Genève et l'enseignement secondaire classique, par *Ernest Stræhlin*, professeur honoraire à l'université de Genève. Genève, Georg et Ce, éditeurs, 1894. — Rien dans le titre de cet ouvrage ne laisse entrevoir qu'il puisse être de quelque intérêt ou de quelque utilité à des gens qui s'occupent d'in-

struction primaire. L'auteur, un Genevois, critique les méthodes employées dans les classes du collège de Genève et les compare à celles de nos lycées et établissements secondaires de Paris. Cela semble donc tout spécial et assez étranger à nos écoles. Néanmoins, ce volume mérite d'arrêter quelques instants notre attention, d'abord parce qu'il fait de nos institutions classiques un éloge que nous ne sommes pas assez habitués à entendre ni chez nous, ni au dehors, ensuite parce qu'il contient quelques indications pédagogiques dont nous pouvons faire notre profit.

M. Strœhlin a vu de près l'enseignement à Genève et à Paris, et il ne craint pas d'attribuer la supériorité aux méthodes suivies en France. Cette supériorité, il la justifie par des exemples, par des preuves détaillées, tirées d'une expérience suivie de très près. Son parallèle est très précis et, on peut le dire, très démonstratif. Les méthodes françaises font la part de la tradition, de la raison, des nécessités de la vie moderne, et tendent à former des esprits nets, éclairés, cultivés, sans lacunes ni surcharges.

Ces choses sont bonnes à entendre et à redire, dans un temps où nous prenons plaisir à nous dénigrer nous-mêmes, et où nous risquons de décourager, par des critiques pessimistes et injustes, le zèle des élèves et des maîtres.

Ce qui frappe beaucoup M. Strœhlin, c'est la part qui est faite dans les études et dans les examens à l'initiative des élèves, à leur travail personnel, à leur réflexion, aux exercices d'intelligence plutôt que de mémoire. Ici, nous ne pouvons pas citer; nous nous bornons à signaler la description des épreuves du baccalauréat, par exemple, si facilement décrié par les gens qui ne savent pas voir tout ce que les programmes et les jurys y ont introduit de bon sens, de sagacité et d'équité. Il sait reconnaître l'énorme effort de notre temps dans le domaine scolaire. « Déjà commencée à la fin du second empire par M. Duruy avec une sincérité et un courage auxquels il n'a pas toujours été rendu suffisamment justice, l'œuvre de régénération intellectuelle a été menée à bien, sous la troisième République, avec une infatigable persévérance, par quelques-uns de ses pédagogues les plus instruits, de ses administrateurs les plus dévoués, de ses hommes d'État les plus capables. »

Aussi recommande-t-il à ses compatriotes d'envoyer leurs fils en France continuer et compléter leurs études. « Ils ne rencontreront dans aucune autre université étrangère un aussi grand nombre de professeurs éminents. » — « Tout au contraire, ajoute-t-il, par une de ces évolutions fréquentes dans la vie intellectuelle des peuples, l'Allemagne traverse une période d'obscurité relative ». Il combat le préjugé qui veut que chez nous l'enseignement soit donné dans un esprit entaché de chauvinisme, de scepticisme, que les jeunes gens y soient exposés à la contagion de l'immoralité. « La même accusation peut être dirigée avec une justice égale et des preuves tout aussi fortes

à l'appui contre Vienne, Londres ou Berlin.... Genève ne nous paraît pas complètement indemne à cet égard. Le jeune homme qui voudra mal se conduire y réussira partout et toujours, en dépit de la plus minutieuse surveillance. Le plus sûr préservatif contre la contagion réside dans la fidélité au devoir, et aussi, à un degré moindre, quoique réel, dans la sévérité des épreuves imposées aux candidats, avant qu'ils atteignent le but de leurs efforts. »

L'auteur passe en revue tour à tour les différentes matières de l'enseignement. Nous nous bornerons à citer quelques-uns des passages de la brochure qui ont trait à l'enseignement du français et l'histoire. Les maîtres de nos écoles normales y trouveront sans doute quelque intérêt.

Voici ce que l'auteur dit de l'étude du français :

« Il convient, pour l'éducation littéraire de la jeunesse, de débuter par des exercices dont l'apparente facilité fera peut-être sourire des rhétoriciens de profession ; mais tout travail, pour être mené à bien, exige de sérieux efforts, fût-ce dans la sphère la plus modeste. La description d'un objet usuel, tel qu'une lampe, une chaise, un râteau, demande, pour être parfaitement exacte, une rectitude intellectuelle dont peu d'enfants se montrent susceptibles. La tâche deviendra plus attrayante, à mesure que seront gravis les degrés de l'échelle pour atteindre l'être vivant, plante ou animal, dans son harmonieuse complexité. Le maître ne devra pas craindre, malgré leur sécheresse, d'insister sur ces commencements, pour inculquer à ses élèves des vertus qui doivent devenir chez eux une deuxième nature : netteté de la conception, enchaînement progressif et déduction logique des idées et des sentiments, sobriété du langage. Tout écart inutile, tout développement parasite doivent être impitoyablement proscrits, la ligne droite déclarée, comme en géométrie, le plus court chemin pour se rendre d'un point à un autre, la propriété des termes impérieusement exigée, fût-ce pour le plus libre entretien ou le plus simple récit. Que la correction soit visée en première ligne : la grâce, la souplesse, l'élégance s'acquerront d'elles-mêmes, à mesure que s'éveillera le goût et que s'affirmera la personnalité.

« M. Hatzfeldt exprimait, sous une forme quelque peu paradoxale, une incontestable vérité, lorsqu'il prétendait que la langue française ne connaît pas de synonymes. Tout enfant devrait être obligé de définir tous les termes qu'il rencontre, de ne jamais se servir de mots dont il ne possède pas le sens exact, de distinguer entre leurs acceptions diverses et de pénétrer les motifs de leur filiation successive. Combien d'hommes faits, même parmi ceux qui se piquent d'avoir reçu une bonne éducation, nous froissent par leur ignorance des ressources de la langue, la monotonie de leurs tours de phrase, leur obstination à jouer toujours sur leur clavier le même air, sans jamais le rajeunir par d'originales variations! La pauvreté du vocabulaire est le plus sûr indice de la paresse intellectuelle. Pour bien dire, il faut penser juste. Et quel admirable véhicule, pour l'échange des idées, que cette langue française si précise et si nerveuse, si alerte et si pittoresque, si docile pour se prêter aux différents besoins de tous ceux qui l'emploient, si capable de tout exprimer et de tout faire

entendre, même les combinaisons les plus subtiles et les nuances les plus raffinées! Seulement un outil aussi délicat exige, pour être supérieurement manié, d'habiles et persistants efforts. Le novice ne se mettra jamais trop tôt et ne restera jamais trop longtemps sur les bancs de l'école. »

Quant à l'histoire, dont l'importance est si considérable pour une bonne éducation de l'esprit et même du caractère, « la sagesse et la mesure dont ses programmes sont empreints attestent qu'ils ont été rédigés non par des théoriciens de cabinet, mais par des professeurs rompus aux nécessités de l'enseignement ».

« Il s'est opéré dans les méthodes pédagogiques une heureuse révolution : ils sont à tout jamais passés les temps où l'histoire se réduisait à l'interminable et fastidieuse accumulation de faits dépourvus entre eux de toute cohésion organique, où les infortunés candidats étaient tenus de réciter avec une implacable exactitude le tableau d'une dynastie quelconque... Loin de déployer devant sa classe un appareil superflu d'érudition qui risquerait promptement d'aboutir au chaos, un maître expert ordonnera ces matériaux d'après quelques règles lumineuses dans leur simplicité...

Le professeur, assez heureux dans son exposition pour avoir mis en pleine lumière l'enchaînement harmonieux des faits, aura satisfait tout ensemble aux facultés imaginatrices et rationnelles de ses auditeurs. Sa tâche primordiale, sa mission essentielle consistera donc à grouper les faits isolés, à les replacer dans leur vrai cadre, à les présenter dans leur marche progressive, de manière à ce que le mouvement de l'humanité, s'avançant vers son but à travers les âges, s'impose avec une surabondante clarté aux esprits les plus obtus ou les plus superficiels.

Pour atteindre un résultat aussi désirable, la mémoire toute seule ne saurait suffire. Le maître fera donc, en toute confiance, appel à la réflexion de ses élèves et s'appliquera à former leur jugement. Dans la mesure où se développeront leurs capacités intellectuelles, ses entretiens gagneront en précision et en profondeur : il discernera, dans les institutions que les différents peuples se sont données, le secret de leur génie, marquera d'un trait énergique les phases de la lutte entre l'esprit et la matière, célèbrera d'un accent viril les victoires de la liberté sur la fatalité. Soyez convaincus que cet enseignement, si substantiel et si suggestif dans sa simplicité, suppose de sa part les plus sérieuses recherches et réclame un travail plus assidu que des leçons toutes hérissées de nomenclatures barbares, toutes bourrées de détails superflus et de dates inutiles...

L'histoire ne sert pas seulement à exercer la mémoire, à élargir le champ de nos connaissances, à ouvrir de nouveaux aperçus à notre imagination, à stimuler nos aptitudes psychologiques et critiques, à inculquer bon nombre de leçons morales qui trouvent leur application immédiate dans notre existence quotidienne. Son premier mérite consiste à être une excellente éducatrice, parce qu'elle suit l'humanité dans ses différentes transformations et que, vivant non point dans l'absolu, mais dans le relatif qui est la réalité même, elle nous enseigne à nous défier de cette rigueur métaphysique et de cette

logique idéale auxquelles se montrent trop volontiers enclins les esprits juvéniles. Ses méthodes judicieuses nous permettent de discerner dans la complication des événements, à côté d'un ordre universel, l'énergie des individus et aussi le hasard, qui se plaît trop souvent à déjouer les prévisions les mieux établies et les plus ingénieux calculs. Que l'on se place au point de vue de la direction générale de l'intelligence, du profit à recueillir pour l'appréciation de nos semblables ou la conduite de notre vie privée, nous ne connaissons pas d'étude plus fructueuse que celle de l'histoire.

» Mais l'enseignement que nous venons d'esquisser ne portera tous ses fruits que si les élèves en deviennent les actifs collaborateurs. Nous rejetterons donc, comme des auditeurs passifs, tous ceux, si assidus et si bien intentionnnés qu'ils puissent être, qui se bornent à transcrire servilement la parole du maître et à entasser noir sur blanc. C'est commettre d'ailleurs une faute pédagogique grave que de supporter cette minutiense consignation de détails insignifiauts. Les infortunés que hante cette préoccupation maladive, au lieu d'écouter, de réfléchir et de faire œuvre d'intelligence, se transforment en machines et en viennent rapidement à souffrir des banalités dans leur rédaction, à tolérer les plus choquantes incorrections grammaticales, à n'attacher aucun prix à une langue ferme et précise. »

Tous ces défauts, M. Strœhlin estime que les professeurs de nos lycées les combattent; ces qualités, il estime qu'ils les possèdent: c'est leur pratique même qu'il s'est efforcé de décrire.

Les maîtres de l'enseignement primaire à tous les degrés reconnaîtront de leur côté ce qu'il y a de judicieux dans ces remarques, et s'efforceront de justifier de plus en plus, pour leur part, la bonne opinion que le professeur honoraire de l'université de Genève exprime, dans cette remarquable brochure, à l'endroit des méthodes et de l'esprit de l'enseignement public en France. J. S.

Vocabulaire anglais. Éléments germaniques. Verbes, par *G. de La Quesnerie*; Paris, A. Laisney, 1895; in-8° de 99 pages. — Le temps est loin de nous, où Gœthe osait dire sans impertinence qu'on reconnaissait un Français dans le monde à ces trois signes : « son ignorance de la géographie, des langues étrangères, et son habitude de ne pas fermer les portes ». Je ne sais si nous nous sommes beaucoup corrigés de ce dernier défaut; mais, quant aux deux premiers, il est manifeste que depuis la guerre de 1870-1871, en France, on a fait beaucoup pour propager l'enseignement de la géographie et des langues vivantes. Il suffit de citer les noms de MM. Levasseur et Vidal-Lablache, Michel Bréal et Bossert, pour évoquer aussitôt le souvenir d'un grand progrès accompli dans ce sens.

Malheureusement, quelques maîtres ont voulu arriver trop vite et, sous prétexte d'apprendre à parler à leurs élèves en quelques mois, maint professeur, maint proviseur même a visé à supprimer les étapes intermédiaires de l'apprentissage d'une langue, qui sont la grammaire et l'étude du vocabulaire, pour porter tous leurs efforts

sur la mémoire des mots et la prononciation. De là, une méthode empirique, qui peut sans doute, sur certains sujets doués d'une mémoire facile, donner des résultats brillants; mais ceux-ci, dès que l'occasion et le stimulant viennent à manquer, s'évanouissent comme la fumée.

C'est contre cette tendance funeste que M. G. de La Quesnerie, professeur d'anglais au lycée Saint-Louis, a essayé de réagir, en publiant ses études sur le vocabulaire anglais. Il est revenu à la méthode inaugurée par les Egger et les Eichhoff, les Chassang et les J. Loth [1], à savoir l'enseignement d'une langue par l'étymologie et la comparaison avec les langues parentes. Dans le premier volume, que nous présentons aux lecteurs de la *Revue*, il étudie les verbes, cette partie du discours qui dans toutes les langues offre le plus de difficultés. L'ouvrage se divise en deux sections: la première consacrée à l'étude des verbes dérivés; la deuxième à celle des verbes composés. Le professeur n'a pas craint, pour rendre compte de l'anomalie de certaines dérivations, de remonter jusqu'au verbe anglo-saxon, qui a servi de souche.

Nous signalons, comme particulièrement soignée, l'étude qu'il a faite de la dérivation au moyen des consonnes liquides : *n*, *l*, *r*. Par exemple : *quick*, vivant, vif, a donné *to quicken*, raviver, et, par extension, ressusciter ; *spark*, étincelle, a donné *to sparkle*, étinceler; *wit* (de *tu-whit*, cri de l'alouette), *to twitter*, gazouiller.

Ce qui me paraît être le mérite singulier et la nouveauté de ce livre, c'est que toutes les formes rares ou dérivations obscures sont illustrées d'exemples pris dans les meilleurs prosateurs, surtout chez les poètes anglais, et que le nom de l'écrivain, et souvent même l'ouvrage, est indiqué au-dessous. Évidemment, ce livre n'est pas un manuel pour les débutants, ni même pour la moyenne des élèves; il s'adresse aux élèves plus avancés, qui déjà ont pris goût à l'étude, et surtout aux jeunes maîtres. Il se recommande par la logique de ses divisions et la clarté de son exposition. On sent, en le lisant, que l'auteur ne connaît pas seulement la grammaire anglaise, mais que, par ses connaissances des différentes langues germaniques, il a été en mesure d'écrire un chapitre de grammaire comparée.

G. Bonet-Maury.

---

1. L'auteur a pris pour modèle la Grammaire étymologique de J. Loth, Elberfeld, 1870.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

NOMINATION DE M. LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. — Par décret du 26 janvier 1895, M. R. Poincaré, député de la Meuse, précédemment ministre des finances, a été nommé ministre de l'instruction publique, en remplacement de M. Leygues, nommé ministre de l'intérieur.

MUSÉE PÉDAGOGIQUE D'ARRONDISSEMENT DANS LE DÉPARTEMENT D'EURE-ET-LOIR. — M. l'inspecteur d'académie d'Eure-et-Loir a décidé l'institution d'un musée pédagogique au chef-lieu de chacune des circonscriptions d'inspection primaire du département.

Ce musée doit être installé dans une des écoles publiques. Il comprendra les divisions suivantes :

1° *Matériel scolaire :* Plans de maisons d'écoles. — Types de mobilier de classe ;

2° *Appareils d'enseignement :* Tableaux et modèles divers. — Collections géographiques, scientifiques, technologiques, etc. ;

3° *Collection de travaux* faits par les élèves (garçons et filles) des écoles publiques ;

4° *Documents relatifs à l'éducation :* Travaux de maîtres, rapports pédagogiques, etc.

L'institution est en bonne voie d'organisation. A Dreux, l'installation est faite, et le musée contient déjà un grand nombre d'objets relatifs aux divers enseignements : tables, tableaux noirs, bouliers-compteurs, modèles de dessin, globes, cartes, etc. A Châteaudun, une importante collection d'objets se rapportant à la minéralogie, la botanique, l'industrie, doit figurer dans la salle du musée, que la municipalité a gracieusement promis de meubler. A Chartres, à Nogent-le-Rotrou, le musée ne tardera pas à s'ouvrir.

Ces musées, annexés dans quelques villes à la bibliothèque pédagogique, nous paraissent appelés à rendre les plus utiles services. On ne peut que louer l'initiative prise dans le département d'Eure-et-Loir.

INSTITUTION D'UNE SOCIÉTÉ « LA LECTURE RÉCRÉATIVE » POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LECTURE DANS LES ÉCOLES. — M. l'inspecteur d'académie de la Charente vient de prendre l'initiative de la fondation d'une Société *pour la propagation de la lecture personnelle dans les écoles du département de la Charente.*

Pour atteindre ce but, « la Société distribue, à titre de récompenses aux élèves des écoles, de petits livres et des gravures accompagnées de notices en rapport avec l'âge et le degré d'intelligence des enfants ».

Le choix des ouvrages à faire imprimer et à distribuer est fait sous la direction de l'inspecteur d'académie du département, par une commission prise parmi les membres de la Société.

La liste arrêtée par la commission est soumise à l'approbation du recteur de l'académie.

Revision de la carte de France. — Les travaux de revision de la carte de France au 80,000e seront exécutés pendant l'année 1895, à partir du 20 mars, dans les départements suivants :

Finistère, Côtes-du-Nord, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure, Ardennes, Haute-Marne, Meurthe-et-Moselle, Meuse, Vosges, Ain, Côte-d'Or, Doubs, Haute-Savoie, Isère, Jura, Savoie, Alpes-Maritimes Var, Basses-Alpes.

Des instructions ont été adressées aux préfets des départements ci-dessus désignés pour les prier d'inviter les instituteurs publics à donner aux officiers chargés de ce travail de revision toutes les facilités possibles pour l'accomplissement de leur mission.

Acte de dévouement. — M. Leclerc, instituteur à Auderville (Manche). a pris part à un sauvetage des plus émouvants, le 22 décembre dernier. Une tempête violente s'étant élevée au cap de la Hague, un navire se trouvait en détresse. M. Leclerc n'hésita pas, avec l'aide de quelques courageux citoyens, à faire mettre à la mer le canot de sauvetage. Après des efforts inouïs, au milieu d'une mer démontée, ils parvinrent à sauver l'équipage et à recueillir les naufragés au nombre de vingt-huit.

M. Leclerc a déjà mérité plusieurs récompenses pour actes de sauvetage. Ce nouvel acte de dévouement lui fait le plus grand honneur.

Revue des Bulletins départementaux.

Sur l'enseignement de la morale. — Dans l'assemblée générale de la Société de secours mutuels entre les instituteurs et les institutrices du département de la Dordogne, qui a eu lieu le 24 décembre 1894, M. Pellisson, inspecteur d'académie, a prononcé un discours dont nous reproduisons le passage principal :

« La haute pensée des hommes qui, dans ces vingt dernières années, ont travaillé à la réorganisation scolaire de notre pays, avait été que, par l'école, l'âme de la France pourrait aujourd'hui être renouvelée. Et voici que quelques-uns, considérant l'état moral de la nation, proclament que toutes les espérances ont été déçues, qu'aucun bon germe n'a levé, et qu'au lieu de récolter une moisson de vertus

généreuses, nous voyons croître l'ivraie des vices abjects et des passions féroces. Et dans leur affliction ils pensent et disent tout haut qu'on n'en peut conclure autre chose, sinon que la semence et les semeurs ne valaient rien. A leur gré, il y a eu comme une faillite de l'enseignement populaire. Comme beaucoup, parmi ceux qui tiennent ce langage, ne sont pas ou ne veulent pas paraître des adversaires, il convient, je crois, de leur répondre.

Certes, entre les résultats obtenus et les illusions que des penseurs candides s'étaient faites sur la toute-puissance de l'instruction, l'écart est considérable.

Un homme qui sait lire est un homme sauvé,

a écrit naguère un poète. C'était une exagération poétique. Que dire à ceux qui l'ont prise au pied de la lettre, sinon qu'ils étaient peu avisés? Mais parce que l'événement a dissipé brutalement ces illusions, faut-il déclarer, comme certains, que l'instruction est non seulement inutile, mais dangereuse? Faut-il penser qu'elle ne sert qu'à munir l'individu d'outils supérieurs pour mieux se satisfaire? Non, sans doute. Il se peut bien que l'instruction soit parfois une arme avec laquelle un méchant devient plus redoutable; mais combien de fois aussi a-t-elle rendu plus efficaces les efforts de l'homme de bien! Allez, messieurs les instituteurs, continuez à apprendre à lire aux petits enfants de France; ne vous laissez pas troubler par les sophistes ingénieux et éloquents qui prêchent le retour à l'ignorance, assurant qu'elle doit nous ramener à l'âge d'or de toutes les vertus. Dites-vous bien que c'est toujours une œuvre saine et élevée que de chercher à rendre plus intelligent un être intelligent.

Si l'on attaque l'instruction en elle-même, on s'en prend, lorsqu'il s'agit d'éducation, à la façon dont elle est donnée et à ceux qui la donnent. C'est ici surtout qu'il faut mettre les choses au point.

Vous avez fait, dit-on, de vos instituteurs des maîtres de morale. Or, vos rapports officiels l'ont souvent confessé, l'enseignement moral est bien faible, bien pauvre, bien terre-à-terre dans vos écoles. Et quant aux résultats qu'il donne, consultez les statistiques de la criminalité, consultez l'histoire de ces dernières années, vous serez bien forcés de reconnaître que le niveau moral des classes populaires est loin de s'être élevé et que, partant, votre œuvre est vaine.

Nos maîtres, il est vrai, lorsqu'ils ont reçu mission d'enseigner la morale, ont éprouvé une grande défiance de leurs forces, et beaucoup ont apporté de la gaucherie et de la timidité dans des leçons où il faudrait de l'élan et de la chaleur. On a eu le droit de le regretter, on aurait tort de le leur reprocher, car une pareille tâche ne saurait bien se faire sans préparation. Mais cette préparation, elle avance tous les jours. Je connais, pour les avoir entendus dans leurs classes, des maîtres qui savent parler à l'enfance. Je les ai vus remuer ces jeunes âmes par l'émotion avec laquelle ils leur donnaient des conseils d'honneur et de courage. J'en connais qui, chaque jour, recueillent

dans leurs lectures ce qu'ils trouvent de plus pur et de plus cordial pour en former la substance de leurs leçons. Ne découragez donc pas ces hommes de bonne volonté, laissez faire le temps; vous n'avez pas le droit d'affirmer, après un essai si court, que nos instituteurs ne sauraient répondre à ce qu'on attend d'eux. Quant à moi, qui crois les connaître et qui ai bien quelque droit de le croire, j'ai l'espoir ou, pour parler plus juste, j'ai la confiance que l'heure n'est pas loin où, en très grande majorité, ils se seront rendus capables d'être des maîtres de morale laïque.

Je parle de morale laïque; mais, bien plus encore que nos maîtres, c'est elle tout justement que l'on met aujourd'hui sur la sellette. Les nouveaux critiques de notre éducation populaire ne lui reprochent plus d'être antireligieuse et de songer à préparer des générations de libres-penseurs fanatiques et brûlant d'aller briser les anciens autels. On laisse ce genre d'élucubrations à des feuilles de sacristie de dernier ordre, et l'on reconnaît, comme doivent le reconnaître tous ceux qui sont de bonne foi, que la neutralité religieuse est vraiment respectée par nos maîtres et l'administration universitaire. Non, ce que l'on reproche à la morale laïque, c'est simplement d'être laïque. On prononce qu'elle est frappée d'une irrémédiable infirmité parce qu'elle ne parle pas au nom d'une religion « nécessaire à l'enfant, à l'éducateur et à l'homme... nécessaire à la prédication de la morale pour l'échauffer et la rendre efficace ». Eh bien, à ceux qui parlent ainsi, je réponds : Vous vous trompez en disant que notre morale laïque est vide de religion, à moins que vous ne refusiez une valeur religieuse à l'idée de Dieu, conçue comme un idéal de raison et de justice; cette idée, elle est inscrite dans nos programmes et, pour qui sait les lire, il est visible qu'elle les couronne et les domine. J'ose dire que non seulement l'enseignement de nos écoles ne détourne pas de l'idéal divin, mais qu'il y achemine et y conduit de toutes parts. Que réclamez-vous donc de plus? Et vous me dites alors avec plus ou moins de clarté : Nous demandons que l'instituteur cultive avant tout, chez ses élèves, le sentiment religieux, qu'il en enveloppe tout son enseignement, qu'il n'ait plus seulement souci de la froide raison, mais qu'il soit tout pénétré de la foi et qu'il la communique à tous ceux qui l'écoutent. Mais, abstracteurs de quintessence, ne prenez-vous pas garde que ces instituteurs que, tout à l'heure, vous jugiez incapables d'enseigner la morale usuelle, vous leur demandez maintenant de devenir des apôtres? Entre le positivisme contre lequel vous réagissez si vivement et l'idéalisme fumeux qui vous enivre, il y a place pour le bon sens, et je vous fais humblement remarquer qu'il n'y aura jamais d'école normale où l'on puisse former à l'apostolat que vous rêvez.

De bons citoyens, qui ne prétendent pas à de si hautes spéculations que ceux dont je viens de parler, se lamentent en pensant que malgré les écoles dont la France s'est couverte, la criminalité ait augmenté,

et, sans nous accuser, comme certains, d'avoir multiplié les tire-laine et les escarpes, ils déplorent que nous n'en ayons pas diminué le nombre. Hélas! ce mal nous afflige autant qu'eux. Mais, bonnes gens, ignorez-vous donc que les enfants quittent nos écoles dès la douzième année au plus tard? Avez-vous jamais pu croire qu'il ait été possible d'extirper à tout jamais chez un méchant enfant de cet âge toutes les inclinations mauvaises? que nous ayons pu armer pour toujours une nature médiocre ou même bonne contre les séductions du vice et les entraînements de la passion? Oubliez-vous qu'aujourd'hui on a mis à bon marché pour les adolescents les mauvaises lectures et la débauche même? Et faut-il vous rappeler que le christianisme, dont nous reconnaissons la haute autorité morale, a pu, pendant de longs siècles, tenir entre ses mains les jeunes générations, sans empêcher l'histoire de l'humanité d'être une longue suite de folies et de crimes?

Ne vous laissez donc ni troubler, ni décourager, messieurs, parce qu'aujourd'hui vous êtes en butte, non plus seulement aux attaques de vos adversaires, mais aussi aux critiques de penseurs que vous étiez accoutumés à regarder comme des amis. Considérez que ces critiques, qui viennent d'esprits généreux, mais impatients, leur sont surtout inspirées par le désir du mieux et peut-être aussi parce qu'ils ne savent pas assez le bien que vous faites. »

(Bulletin de la Dordogne.)

NECROLOGIE

EDMOND COTTINET

Nous ne pouvons laisser partir cet homme de bien, qui vient de mourir (22 février), sans rappeler un de ses titres à la reconnaissance du public primaire. Ce n'est pas le fin lettré, le poète chaleureux et patriote, l'écrivain et le critique d'art, que nous avons à louer ici; ce n'est pas l'auteur de *Vercingétorix*, dont Banville et Coppée ont parlé comme d'un des plus remarquables essais pour faire revivre nos plus lointaines origines nationales; ce n'est même pas le fondateur de l'*Association* et le promoteur des sociétés coopératives, qui lui doivent en France une partie de leurs succès de la première heure.

Le témoignage de particulière gratitude que nous devons ici à M. Edmond Cottinet, c'est d'avoir été à Paris le premier organisateur des *Colonies de vacances*.

Francisque Sarcey a raconté avec sa bonhomie ordinaire[1] comment M. Cottinet lui révéla le mot et la chose:

« Un jour, il entra chez moi tout échauffé, et me parla de son idée

---

1. *Revue pédagogique*, mars 1887.

avec cette chaleur de cœur, avec cette bonne grâce de langage qu'il porte dans tous les sujets qu'il lui plaît de traiter.

Il s'agissait de prendre dans les écoles primaires du neuvième arrondissement — nous appartenons l'un et l'autre à ce neuvième arrondissement — un certain nombre d'enfants pauvres, choisis parmi les plus malingres et les plus souffreteux, et les emmener pendant les vacances loin de Paris, en montagne ou en forêt, pour y faire une cure d'air.

— Eh mais! lui dis-je, votre idée n'est déjà pas si nouvelle. C'est celle des caravanes scolaires.

— Point du tout : ces caravanes sont faites pour des enfants vigoureux et lestes, que l'on mène en voyage comme jadis l'ami Tœppfer. Moi, ce n'est pas cela que je rêve. »

Et il expliqua son rêve. Bientôt, il sut en faire une réalité, avec l'aide du maire, M. Émile Ferry.

La *Revue pédagogique* eut le plaisir de rendre compte année après année des rapports présentés par M. Cottinet[1].

En 1887, le Musée pédagogique publiait (fascicule 19) un recueil de documents sur la question, où les deux noms de M. W. Bion pour la Suisse et de M. Cottinet pour la France se faisaient pendant. La même année, un comité central se créa pour le développement et pour l'application à tout Paris de l'œuvre commencée dans le IXe arrondissement. M. Cottinet en fut naturellement le secrétaire général, et là, pendant plusieurs mois, nous l'avons vu prodiguer ses soins, son temps, ses conseils, son dévouement avec une simplicité touchante. Deux autres cahiers de la collection des fascicules du Musée pédagogique (nº 72 et nº 112) furent consacrés à la publication des rapports d'ensemble de M. Cottinet (1887, 1888 et 1889). L'Exposition de 1889 trouva l'institution dont il était le principal auteur assez acclimatée chez nous pour avoir pris une place en quelque sorte permanente dans les libéralités annuelles et répétées du Conseil municipal de Paris. Comme le comité central tout entier, M. Cottinet lui-même n'eut qu'à se féliciter de voir son idée triompher et de n'être plus indispensable. Nul n'était plus heureux que lui de rentrer dans le rang après avoir fait beaucoup de bien et peu de bruit.

F. B.

---

1. Voir nos numéros de juin et juillet 1884, avril 1885, juin, juillet, août 1887, juin 1888, juin 1890.

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Nous avons annoncé que, par un ordre de cabinet en date du 27 janvier, l'empereur avait étendu à une année la durée du service militaire des instituteurs; l'ordre impérial ajoutait que cette prolongation de service avait pour but de préparer les instituteurs à devenir « de bons sous-officiers ». C'était là, tout en imposant aux instituteurs les mêmes obligations qu'aux volontaires d'un an, les priver d'un droit reconnu par la loi à ceux qui remplissent ces obligations, celui de devenir officiers. La décision impériale a ému à la fois le Reichstag et les instituteurs; et, à la suite de démarches pressantes faites au nom des instituteurs par quelques délégués, le Reichstag, amendant l'ordre impérial, a voté le 7 courant une résolution qui accorde aux instituteurs primaires porteurs du diplôme de l'école normale le droit de servir comme volontaires d'un an, dans les conditions ordinaires du volontariat.

Angleterre. — Le mouvement que nous avons signalé à diverses reprises, et qui vise à obtenir de l'État de plus larges subventions en faveur des écoles volontaires, et même de mettre les dépenses de ces écoles à la charge des contribuables tout en en laissant la direction aux diverses Églises dont elles relèvent, commence à soulever une énergique opposition. La *National Educational Association*, dans sa séance annuelle tenue le 13 février sous la présidence de M. Mundella, a voté à l'unanimité une résolution ainsi conçue :

« Dans l'opinion de cette association, les efforts prononcés qui sont faits en ce moment par diverses organisations ecclésiastiques pour empêcher le développement d'un système national d'éducation, et pour obtenir du trésor public de nouveaux avantages en faveur d'écoles privées, — efforts dont le rapport du comité des archevêques anglicans et le bill des évêques catholiques sont le témoignage, — imposent à tous les amis de l'éducation nationale le devoir de s'unir et de s'opposer de toutes leurs forces à une politique si funeste. »

M. Lyulph Stanley, le Dr Gladstone, M. Buxton, sir W. Forster et de nombreux membres du Parlement assistaient à cette réunion. M. Lyulph Stanley a dit que l'année qui s'ouvre sera marquée par une grande lutte qui aura pour l'avenir de l'éducation populaire une importance capitale.

L'Association des instituteurs métropolitains, de son côté, réunie le 12 février, a voté la résolution suivante :

« Les principes énoncés dans le rapport du Comité des archevêques sont dangereux pour la prospérité et le progrès de l'instruction élémentaire; ils tendent, en outre, à restreindre les droits des institu-

teurs, déjà trop limités, et en conséquence ils doivent être combattus; quant au bill élaboré par les évêques catholiques, il conduirait, s'il était adopté, à une multiplication presque indéfinie de petites écoles complètement inutiles, et l'Association prendra des mesures pour s'opposer au vote de ce bill par le Parlement. »

Pendant ce temps, les deux chambres ecclésiastiques du ressort de Cantorbury *(Upper House and Lower House of the convocation of Canterbury)*, assistées de la chambre des laïques *(House of Laymen)*, donnaient leur pleine approbation au rapport du comité des archevêques, et décidaient que des démarches seraient faites afin d'amener une entente entre les représentants des diverses Églises, en vue d'une démarche collective à faire auprès du Parlement pour obtenir les ressources financières que les écoles volontaires réclament.

— Le Code scolaire pour 1895, que le département d'éducation a publié dans les derniers jours de février, contient une importante réforme, que les instituteurs anglais ont saluée avec joie : il permet de remplacer, dans les écoles où le département croira pouvoir le faire, l'examen annuel, objet de tant d'appréhension et de surmenage pour les écoliers, par un certain nombre de « visites non annoncées » *(visits without notice)*, faites dans le courant de l'année par l'inspecteur, et dans lesquelles il pourra s'assurer des progrès de l'école. C'est là un nouveau coup porté au système du « paiement d'après les résultats », contre lequel les amis de l'éducation populaire protestent depuis tant d'années. La mesure que vient de prendre M. Acland ne sera appliquée, pour le moment, qu'à un certain nombre d'écoles, à titre d'essai; mais on peut prévoir qu'elle ne tardera pas à être généralisée; et d'ici à deux ou trois ans, écrit un rédacteur du *Times*, il est probable que « la parade de l'examen annuel » aura vécu.

D'autres réformes de détail sont introduites par le Code de 1895, réformes sur lesquelles le manque de place ne nous permet pas d'insister ici. Les « Instructions aux inspecteurs », qui accompagnent le Code, ont été modifiées sur plusieurs points, et des chapitres nouveaux y ont été ajoutés. Le *Schoolmaster*, organe de l'Union des instituteurs, dit que ces instructions sont rédigées dans un esprit de haute sagesse pédagogique *(sterling educationalism)*, et félicite M. Acland et son lieutenant, sir George Kekewich, du « splendide effort qu'ils viennent de faire ». Nous aurons l'occasion de revenir sur ce sujet.

— Le ministre de l'intérieur, M. Asquith, ayant annoncé, il y a quelque temps, qu'il se proposait de présenter un bill contenant des modifications à la législation sur les fabriques *(Factory Acts)*, le *Schoolmaster* a publié le 9 février un supplément illustré dans lequel il a réuni un grand nombre de faits relatifs à la condition du *half-timer*, c'est-à-dire des enfants que la loi permet de faire travailler dans les manufactures pendant une moitié de la journée, à la condition qu'ils passent l'autre sur les bancs d'une école. Cette publication

a fait sensation, et la presse libérale a rappelé que, tandis qu'en Angleterre l'âge légal auquel l'enfant peut être employé dans l'industrie est fixé à onze ans, cet âge est douze ans en France, treize ans en Allemagne et quatorze ans dans quelques cantons de la Suisse. Le 1er mars, M. Asquith a présenté à la Chambre des communes le bill qu'il avait annoncé, et s'est excusé de n'avoir pas inséré dans ce bill, consacré à diverses réformes d'un caractère spécial, une mesure modifiant l'âge des *half-timers*; mais il a promis que, si la majorité de la Chambre en manifestait le désir, il introduirait dans le bill une disposition élevant à douze ans, au lieu de onze, l'âge légal pour l'emploi des enfants dans l'industrie. M. Mundella a aussitôt demandé au ministre d'insérer sur-le-champ dans son projet la disposition dont il venait de parler ; et un membre libéral, sir John Gorst, a annoncé qu'il présenterait un amendement à cet effet. La question sera résolue lors de la seconde lecture du bill.

A la séance du *School Board* de Londres du 7 mars, un de ses nouveaux membres, M. Macnamara, ancien instituteur, rédacteur du *Schoolmaster*, a proposé la résolution suivante :

« Le *School Board* a pris note avec satisfaction de l'attitude sympathique prise par le ministre de l'intérieur et par plusieurs autres orateurs au sujet de l'élévation à douze ans de l'âge légal pour l'emploi des enfants dans l'industrie. Considérant la nécessité généralement admise de cette réforme dans l'intérêt des enfants, au point de vue de leur santé, de leur moralité et de leur instruction, il prie sérieusement tous les amis des enfants d'appuyer l'amendement annoncé par sir John Gorst. »

Vu l'heure avancée, la discussion de cette résolution a été renvoyée à la séance suivante.

— La question des pensions de retraite des instituteurs anglais va être enfin résolue. Le 24 février 1893, la Chambre des communes avait voté une résolution proposée par sir Richard Temple, portant qu'il était désirable qu'un système national de retraites pour les maîtres des écoles publiques fût établi le plus promptement possible (voir notre numéro du 15 avril 1893, p. 381). A la suite de ce vote, le département d'éducation, de concert avec celui des finances, chargea une commission d'étudier les moyens pratiques de réaliser le vœu de la Chambre. Les travaux de cette commission ont duré du mois d'août 1893 au mois de novembre 1894, et son rapport vient d'être imprimé. Il contient l'exposé d'un plan qui consisterait à faire verser aux instituteurs une cotisation annuelle de trois livres sterling, et aux institutrices une cotisation de deux livres sterling; le gouvernement verserait de son côté dix shillings par an pour chaque instituteur et institutrice; le fonds ainsi constitué permettrait d'assurer, à l'âge de soixante-cinq ans, une pension variable suivant l'âge auquel le retraité aura commencé ses versements et suivant ses années de service, et qui serait de

quarante-cinq à soixante-six livres sterling pour les instituteurs, de quinze à trente-sept livres sterling pour les institutrices. Ce plan sera incessamment discuté par le Parlement.

— Le rapport annuel des commissaires de l'éducation en Irlande pour 1893 indique peu d'amélioration dans la situation des écoles. Les 8,459 écoles subventionnées ont reçu 1,032,287 élèves; mais la fréquentation laisse considérablement à désirer : 22.8 0/0 des élèves ont fait mins de cinquante présences par an, 20 0/0 plus de cinquante et moins de cent, 61 0/0 plus de cent et moins de deux cents, et seulement 5.4 0/0 ont fait plus de deux cents présences. La rétribution scolaire a été supprimée en 1892 dans 7,940 écoles; cette mesure a eu pour résultat d'amener 16,573 élèves de plus dans les écoles en 1893, mais le pourcentage de la fréquentation moyenne ne s'est élevé que de 2.6 0/0.

Autriche. — Un archevêque, le Dr Kopp, vient de se faire admettre comme membre de la section locale de la Société des écoles allemandes (*deutscher Schulverein*) à Troppau (Silésie). Cette démarche est diversement commentée : elle paraît se rattacher à la demande adressée par l'archevêque au Landtag de Silésie pour obtenir que les instituteurs de cette province soient chargés de donner l'enseignement religieux; le *deutscher Schulverein* étant en Silésie une puissance, il est naturel que l'archevêque ait cherché à se le concilier par une politesse.

D'autre part, on annonce que l'archevêque de Vienne, le cardinal Gruscha, est allé visiter une école publique de Wiener Leopoldstadt, dans laquelle il a autrefois donné des leçons de religion comme catéchiste, lorsqu'il était simple prêtre. Il a exprimé sa satisfaction aux instituteurs, et les a complimentés sur les résultats de leur enseignement. Les *Freie pädagogische Blätter* disent à ce sujet :

« La visite faite par l'archevêque dans une école publique est un acte qui ne laisse pas de nous préoccuper. Sans doute, il arrive souvent que des étrangers, avec la permission de l'autorité scolaire, sont admis à visiter une école. Mais que l'archevêque entre dans une école publique pour y assister, non à la leçon de religion, mais aux leçons ordinaires, qu'il émette une appréciation sur l'enseignement donné par les instituteurs, cela donne à sa visite le caractère d'une sorte d'inspection. Et ceci, rapproché de beaucoup d'autres faits qui se produisent tous les jours, est un symptôme significatif. »

— Nous lisons dans l'*Œsterreichischer Schulbote :*

« Jusqu'à présent ni Innsbruck ni Bregenz ne possèdent d'école publique de filles. Les libéraux se contentaient, comme les autres habitants, d'envoyer leurs filles aux écoles tenues par les Ursulines et par les sœurs de la Miséricorde. Mais le conseil communal de la capitale du Tyrol, où les libéraux ont une forte majorité, s'est enfin décidé à l'action et a voté un crédit de 200,000 florins pour la construction d'un bâtiment qui contiendra une école élémentaire de filles à cinq

classes, une école primaire supérieure de filles *(Bürgerschule)* à tr
classes, et une école d'enseignement secondaire pour les jeunes fil
(höhere Töchterschule). Les cléricaux sont furieux. »

Belgique. — Une circulaire ministérielle du 28 décembre 18
annonce des mesures destinées à empêcher les communes d'autoris
à l'avenir leurs instituteurs à exercer les fonctions de secrétaire ou
receveur communal, de receveur du bureau de bienfaisance ou
trésorier du conseil de fabrique. Le ministre s'exprime ainsi :

« En présence des inconvénients auxquels donnent lieu les cumu
dont il s'agit, même dans les localités peu importantes, j'estime qu
convient d'engager les conseils communaux à refuser désormais to
nouvelle autorisation sollicitée en vue de les exercer. La besogne d
secrétaires communaux surtout a considérablement augmenté dep
quelques années, et il me paraît impossible qu'un instituteur puis
la faire sans négliger ses fonctions principales. Aussi je suis déc
à provoquer au besoin la réduction, sinon la suppression, des subsi
scolaires alloués par l'État aux communes qui autoriseraient
nouveaux cumuls de cette espèce. »

Canada. — L'affaire des écoles confessionnelles du Manitoba n'
pas encore terminée (voir la *Revue pédagogique* des 15 décembre 18
p. 573, et 15 octobre 1892, p. 382). A la suite de la décision du Cons
privé de la reine, en 1892, qui a déclaré valable la loi établissant
écoles publiques non confessionnelles, les catholiques ont pétitio
pour obtenir un amendement à cette loi; la question a de nouve
été portée devant le Conseil privé, qui cette fois a décidé que
partisans des écoles confessionnelles avaient le droit de recou
auprès du gouverneur général contre les dispositions de la loi qui pr
leurs écoles de toute subvention du trésor public. Un nouveau pro
va donc s'engager. Le *School Board Chronicle* de Londres dit à ce suj

« Le procès sera probablement gagné par les catholiques; et s'il
est ainsi, cet événement devra être regardé comme l'acte le pl
rétrograde qui se soit accompli dans la vie politique et sociale de
race anglo-saxonne depuis bien longtemps. »

Pays-Bas. — Une campagne est menée en ce moment en Hollan
par les conservateurs protestants alliés aux catholiques, campag
qui ne tend à rien de moins qu'à la *suppression totale des écoles co
munales publiques*.

L'Association qui a pris pour titre *Eene school met den Bijbel* (l'éc
avec la Bible) vient de publier un manifeste signé de noms par
lesquels nous retrouvons ceux d'hommes d'État bien conn
MM. Mackay et Heemskerk; elle demande, dans ce manifeste,
revision de la loi scolaire, afin d'obtenir la suppression des éco
communales et leur remplacement par des écoles libres subventionn

par l'État. Voici les termes mêmes des conclusions de ce manifeste, où se trouve formulé le programme de la revision demandée :

« Les communes sont à l'avenir déchargées de toutes dépenses pour les écoles primaires.

L'État paie pour chaque école primaire une subvention fixe, à calculer d'après des règles qui seront établies par la loi ; cette subvention devra être suffisante pour couvrir les dépenses d'une école primaire ordinaire simplement installée en tenant compte de l'extension des matières d'enseignement et de l'installation du personnel enseignant.

Le paiement de la subvention sera lié à des conditions qui devront laisser l'organisation de l'enseignement complètement libre, et qui n'auront d'autre effet que d'amener l'emploi de l'argent de l'Etat pour le but prévu par la loi.

Dans la mesure où les habitants ne pourvoient pas eux-mêmes à l'enseignement, les conseils communaux y pourvoient en leur place. Ils ont la liberté de remettre l'administration de leurs écoles à des commissions scolaires locales, et en outre celle d'organiser ces écoles de la façon qui sera la plus conforme aux idées des parents dont les enfants fréquentent les classes. »

Une revision de la loi scolaire hollandaise sur de pareilles bases a-t-elle des chances d'être un jour votée? Il serait singulier de voir le pays qui, avant tous les autres (la France de 1793 excepté), a eu l'honneur d'établir chez lui l'école publique neutre par les lois de 1801 et de 1806, renoncer à ses traditions et détruire de ses propres mains l'enseignement primaire public.

Portugal. — Un journal scolaire, la *Revista das escolas,* vient de se créer à Porto. Nous espérons que ce périodique tiendra ses lecteurs étrangers au courant du mouvement scolaire en Portugal, mouvement sur lequel il a été jusqu'à présent très difficile de se renseigner, — peut-être parce qu'il n'existe pas.

République Argentine. — Le Conseil national d'éducation, à la suite d'un rapport présenté par M. G. Navarro, a décidé, le 12 décembre dernier, d'envoyer au bord de la mer une colonie de vacances, composée d'enfants des deux sexes, de huit à quatorze ans, choisis dans les écoles de Buenos Aires, à raison de trois pour cent du chiffre de la fréquentation moyenne; le nombre total des enfants choisis ne pourra pas dépasser six cents. Cette colonie a dû faire, pendant le courant de janvier (se rappeler que la chose se passe dans l'hémisphère austral), un séjour de vingt à trente jours aux bains de mer de Mar de Plata.

Russie. — Les quatre gouvernements dans lesquels doit être introduite à titre d'essai l'instruction primaire obligatoire et gratuite (voir notre précédent numéro, p. 191) sont ceux de Kharkov, Poltava,

Koursk, et Voronets. Des instituteurs de ces gouvernements, ain
que les inspecteurs de l'arrondissement de Kiev, ont été invités à assist
à une conférence qui doit avoir lieu à Saint-Pétersbourg à ce suj
Depuis quatre ans déjà le ministère de l'instruction publique étud
la question. Le professeur Larkovski, de l'université de Mosco
a été envoyé en France pour y étudier le système français, et un aut
délégué a visité la Suède. Les rapports de ces deux délégués o
beaucoup contribué à déterminer le gouvernement à prendre
décision qui va être mise à exécution dans le courant de cette anné

Suisse. — Un éducateur distingué, le Dr Henri Wettstein, directe
de l'école normale de Küsnacht (Zürich), est mort le 16 février dern
à l'âge de soixante-quatre ans. Il avait étudié d'abord la théolog
mais, à la suite de son sermon d'essai, il se vit refuser l'admissi
au ministère ecclésiastique. Il se consacra alors à l'enseignement,
jusqu'en 1874 professa successivement dans plusieurs écoles seco
daires, à Küsnacht, à Hedigen et à Zürich. Nommé en 1874 professe
de sciences naturelles à l'école normale de Küsnacht, il devint l'ann
suivante directeur de cet établissement. Il contribua à la propagati
des bonnes méthodes pédagogiques et des idées progressistes par
publication de plusieurs manuels et d'un atlas, et par des artic
dans le *Pädagogischer Beobachter* d'abord, puis dans la *Schweizerisc*
Lehrerzeitung, dont il fut le rédacteur en chef de 1881 à 1887. S
dernières années furent attristées par la catastrophe où périrent de
de ses fils, qui avaient fait l'ascension de la Jungfrau (1887). Il lais
le souvenir d'une haute intelligence, d'un caractère droit et d'un gra
cœur.

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 3664-2-95. — (Encre Lorilleux).



BIBLIOTHÈQUE

DES

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES

ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. Métivier, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. Guy, professeur à l'école Monge. In-12, cartonné . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. Poitrineau, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . 1 fr. 25

DE FOË. **Robinson Crusoé.** Extraits par M. Mossier, professeur à l'école normale d'institrs de la Seine. In-12, cart. » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. Hannedouche, inspect. prim. 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. Métivier, inspecteur général honoraire de l'instruction publiq. In-12, cart. 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. Carles, professeur au collège Chaptal. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix Martel, inspecteur général de l'instruction publique, et Devinat, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. Hinzelin . . . . 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVIIe et XVIIIe siècles, par M. Am. Gasquet, recteur de l'Académie de Nancy . . 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. Vast, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et Jallifier, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. 2 fr. »
Cours de deuxième année . . . 2 fr. 25

Lectures historiques (1re année), tirées des grands écrivains français et étrangers, par M. Cazes, inspecteur d'Académie. . . . . 1 fr. 50

Algèbre, par MM. Hue et Vagnier, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart . . 2 fr. [illegible]

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. Grandgaignage, directeur de la section commerciale à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims. . . . . 2 fr. »

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et levée de plans, par MM. Hue et Vagnier, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Écoles nationales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. [illegible]
Cours de deuxième année. . . 2 fr. [illegible]

Physique, par M. Paul Poiré, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. In-12, cart.
Cours de 1re année. . . . . . 1 fr. [illegible]
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr. [illegible]

Chimie, par M. Paul Poiré.
Cours de 1re année. . . . . . 1 fr. [illegible]
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr. [illegible]

Agriculture et horticulture, première année, par MM. Montoux, professeur d'agriculture et Lambert, directeur de l'école primaire supérieure de Dol. . . 2 fr. »

Histoire naturelle, 1re année : Zoologie, botanique et géologie, par M. Bouvier, ancien instituteur, docteur ès sciences, professeur agrégé à l'École supérieure de pharmacie, membre du Comité de rédaction de la *Revue de l'Enseignement primaire supérieur* . . . . 2 fr. »

Lectures allemandes, par MM. Ph. Kuhff, professeur au collège Chaptal et H. Monier, professeur à l'École normale de la Seine. . . . . 1 fr. [illegible]

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. Doin, inspecteur primaire. . . . . 1 fr. »

Travaux manuels, filles (texte et dessins), par Mme Schefer, inspectrice des écoles professionnelles de la ville de Paris, et Mme Amis, directrice d'école communale à Paris . . . . 2 fr. [illegible]

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 3066-2-95. — [illegible]

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-SIXIÈME

N° 4. — Avril 1895

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 4. 15 avril 1895.

REVUE PÉDAGOGIQUE

L'ARTICLE 32 DE LA LOI DU 25 JUILLET 1893

ET LES RÉCLAMATIONS DES INSTITUTEURS

[On sait que l'article 32 de la loi du 25 juillet 1893 a donné lieu à des difficultés d'interprétation portant principalement sur les mots *traitement garanti* et *supplément facultatif*. Une circulaire ministérielle du 30 juin 1894, que la *Revue pédagogique* a mentionnée, a prescrit une enquête ayant pour but de permettre un relevé général des réclamations provenant d'instituteurs qui croyaient pouvoir considérer comme un *traitement garanti* certains émoluments où l'administration n'avait vu qu'un *supplément facultatif*. La question a été portée devant le Conseil d'État, qui, se bornant à poser les principes d'après lesquels la solution doit être recherchée, a émis l'avis qu'il appartiendrait au ministre d'apprécier « dans chaque espèce » le caractère de l'émolument en discussion. En conséquence, le ministre a constitué pour étudier par espèces tout le dossier des réclamations une commission dont le *Bulletin administratif* a publié la composition[1].

Cette commission s'est réunie pour la première fois sous la présidence de M. le ministre le 12 mars 1895. Elle a entendu lecture des deux rapports que nous reproduisons ci-après. — LA RÉDACTION.]

1. Cette commission est composée comme suit :

Bureau : M. Gréard, *président ;* MM. Drumel et Dubuit, *vice-présidents ;* M. Noel, auditeur au Conseil d'État, *rapporteur* ; M. Bouteloup, chef du bureau de la comptabilité de l'enseignement primaire, *secrétaire*.

Membres : Le directeur de l'enseignement primaire, un conseiller à la Cour de cassation, un conseiller d'Etat, trois membres du Conseil supérieur de l'instruction publique, deux membres du comité du contentieux, deux inspecteurs généraux de l'enseignement primaire, deux inspecteurs des finances, un inspecteur d'académie, un maître des requêtes au Conseil d'État, un chef de bureau du ministère de l'intérieur, le chef du bureau de la comptabilité de l'instruction publique, le chef du bureau des pensions de l'instruction publique, un instituteur honoraire.

Le sous-chef, un rédacteur et un commis vérificateur du 4e bureau de l'enseignement primaire, *secrétaires adjoints*.

I

Exposé de la question.

MESSIEURS,

Vous êtes réunis pour examiner espèce par espèce un certain nombre — nous pouvons vous dire tout de suite un grand nombre — de réclamations relatives au traitement des instituteurs. Vos délibérations ont un objet défini et limité d'avance; elles n'iront pas au delà de l'examen d'un litige spécial sur la question de savoir si tel et tel traitement est ou n'est pas consolidé par la loi.

Mais, pour résoudre ces questions d'espèce, il est indispensable que vous commenciez par poser certains principes généraux qui serviront de base à votre jurisprudence. Toutes vos décisions dépendront de l'interprétation que vous aurez donnée aux dispositions essentielles de la loi du 19 juin 1889, modifiée par celle du 25 juillet 1893. Permettez-moi donc de vous exposer très sommairement l'origine des difficultés que vous êtes appelés à résoudre, le point de départ commun des réclamations que vous allez passer en revue, enfin les limites dans lesquelles vous enferme par avance la réponse du Conseil d'État à la demande d'avis du gouvernement.

Il est indispensable que nous commencions par la lecture de l'*Avis* du Conseil d'État à la suite duquel la présente commission a été constituée. Voici la teneur de ce document dont nous allons vous présenter, M. de Villeneuve et moi, le commentaire. J'aurai l'honneur de vous exposer la *Question du ministre;* M. le conseiller de Villeneuve, qui a été le rapporteur au Conseil d'État, vous exposera la *Réponse du Conseil*.

AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT DU 27 DÉCEMBRE 1894

Sur diverses questions relatives à l'interprétation de l'article 32 (nouveau) de la loi du 19 juillet 1889, sur le traitement et le classement des instituteurs.

Le Conseil d'État, consulté par le ministre de l'instruction publique sur les questions suivantes :

1° Que faut-il entendre dans l'article 32 de la loi du 19 juillet 1889 modifiée par la loi du 25 juillet 1893, par ces mots : « Suppléments accordés par les communes, à titre facultatif, depuis la loi du 16 juin 1881 » ?

2° La partie d'un traitement soumis à retenue alloué par une commune à un instituteur en excédent du traitement minimum fixé par la loi du 19 juillet 1875 doit-elle, pour un maître qui en a bénéficié au 31 décembre 1889, être considérée comme un supplément facultatif?

3° Les suppléments facultatifs doivent-ils être compris dans le calcul du traitement garanti, quand ils sont soumis à retenue?

4° Dans les villes de plus de 150,000 âmes, autres que Paris, qui est soumis à un régime spécial, l'État ne doit-il contribuer au paiement du traitement garanti par l'article 32 que jusqu'à concurrence des 8 centimes additionnels généraux?

5° La seconde disposition de l'article 71 de la loi du 26 janvier 1892 est-elle abrogée par la loi du 25 juillet 1893?

Vu les dépêches du ministre de l'instruction publique, des 11 et 24 juin 1894;

Vu l'avis du ministre de l'intérieur, du 18 juin 1894;

Vu l'avis du ministre des finances, du 2 juillet 1894;

Vu les lois des 19 juillet 1875, 19 juillet 1889, 26 janvier 1892 et 25 juillet 1893;

Sur la première question:

Considérant qu'il résulte de ces expressions « à titre facultatif » que les suppléments de traitement auxquels se réfère l'article 32 comprennent toutes les allocations ayant donné lieu à une dépense purement facultative, qu'elles fussent variables ou fixes, temporaires ou permanentes, allouées à un instituteur déterminé ou à lui et à ses successeurs;

Qu'une interprétation différente tendrait à faire revivre la solution proposée par un amendement qui a été définitivement rejeté par le Parlement;

Sur la deuxième question :

Considérant que, d'après la législation en vigueur jusqu'au 19 juillet 1889, et notamment d'après la loi du 19 juillet 1875, les traitements des instituteurs étaient à la charge des communes; que cette dernière loi avait fixé certains *minima* au-dessous desquels les allocations votées ne pouvaient pas descendre et, par suite, autorisait à accorder des traitements supérieurs auxdits *minima;*

Que les augmentations de traitement qui, depuis la loi du 16 juin 1881, ont été allouées aux instituteurs en vertu d'une délibération municipale prise par application de la loi du 10 avril 1867 (art. 13) et ayant un caractère réglementaire, ne sauraient être considérées comme des suppléments facultatifs, puisqu'elles sont venues s'incorporer au traitement normal des instituteurs, qui constituait alors une dépense obligatoire;

Qu'il appartiendra au ministre d'apprécier, dans chaque espèce, s'il y a eu dépense facultative ou obligatoire, et d'appliquer les règles posées ci-dessus;

Sur la troisième question :

Considérant que l'article 32 susvisé exclut d'une manière formel
et générale du traitement garanti aux instituteurs les suppléme
accordés à titre facultatif par les communes depuis la loi du 16 juin 188

Que, dès lors, il n'y a pas lieu de distinguer entre les supplémen
de traitement qui ont subi la retenue et ceux qui n'y ont pas
soumis;

Sur la quatrième question :

Considérant que l'article 29 de la loi du 19 juillet 1889, modifié p
la loi du 25 juillet 1893, dispose que, dans les villes de plus
150,000 âmes, la part contributive de l'État dans les dépenses mis
à sa charge par l'article 2 de ladite loi n'excédera pas le produit d
8 centimes additionnels généraux;

Considérant que parmi les dépenses énumérées dans l'article
figure le traitement du personnel des écoles élémentaires et d
écoles maternelles, sans distinction entre le traitement légal et
traitement garanti;

Que, dès lors, dans les villes de plus de 150,000 âmes, le traiteme
garanti par l'article 32 n'est à la charge de l'État que dans les limit
fixées par l'article 29;

Sur la cinquième question :

Considérant que la seconde disposition de l'article 71 de la loi
26 janvier 1892, en vertu de laquelle l'indemnité de résidence d
s'ajouter intégralement dans les villes de plus de 100,000 âmes
traitement légal et non au traitement garanti, est inconciliable av
les règles posées par l'article 32 nouveau, qui met intégralement à
charge de l'État le paiement dudit traitement garanti;

Que, dès lors, il y a lieu de considérer la disposition de la loi
26 janvier 1892 comme abrogée par la loi du 25 juillet 1893, qui
modifié l'article 32 de la loi du 19 juillet 1889,

Est d'avis :

De répondre aux questions posées par le ministre de l'instructi
publique dans le sens des observations qui précèdent.

Le Maître des Requêtes, Rapporteur,
Signé : H. de Villeneuve

Le Président,
Signé : G. Coulon.

Le Secrétaire,
Signé : E. de Gislain.

Au moment où se préparait la loi qui allait faire de l'instructi
primaire un service d'État, de l'instituteur un fonctionnaire publi
et des traitements jusque-là communaux une charge du Trés
public, un principe fut admis, proclamé et posé au-dessus
toute contestation possible. Ce principe, sur lequel s'accordèren
unanimement et sans un instant d'hésitation, tous ceux qui o

participé à la rédaction de la loi, au Conseil d'État, puis dans le gouvernement, puis dans les Commissions parlementaires, et enfin à la tribune des deux Chambres, était ainsi précisé par l'exposé des motifs du gouvernement :

« *Deux règles sans exception protégeront les instituteurs contre toute possibilité d'effet rétroactif :*

« *1° Aucun maître actuellement en exercice ne perdra rien de son traitement actuel, ni même du traitement auquel il aurait pu légalement prétendre d'ici à dix ans;*

« *2° Aucun maître actuellement en exercice ne perdra la classe et, dans la classe, le rang auquel lui donnent droit, d'après la législation présente, ses années de service.* »

Ces deux règles, au fond, n'en sont qu'une : pas de rétrogradation possible, sous aucun prétexte, ni dans le traitement ni dans le classement, qui n'est qu'une manière de déterminer virtuellement les traitements futurs. En d'autres termes, la réorganisation des cadres, la nouvelle échelle des tarifs, le paiement par l'État substitué au paiement communal, toutes ces transformations profondes doivent s'accomplir sans léser un seul des fonctionnaires en exercice, sans lui rien enlever, ni de ce qu'il touche au jour de la promulgation, ni même de ce qu'il était sûr de toucher, d'après l'ancienne législation, d'ici à dix ans.

Vingt fois et plus, la même assurance est donnée en des termes formels par les rapporteurs à la Chambre, au Sénat, et par le gouvernement en réponse aux questions des divers orateurs.

Il n'y a donc pas de doute sur l'intention commune, absolue et persistante de tous les auteurs de la loi.

Cette intention a-t-elle été trahie par la rédaction des textes législatifs ou bien par celle des règlements d'administration publique sur lesquels le législateur s'était déchargé d'une foule de détails et de la plupart des difficultés? La volonté du Parlement, édictée en principe, s'est-elle trouvée paralysée et réduite à l'impuissance au milieu de « cette végétation broussailleuse de règlements administratifs et de décisions du Conseil d'État » à qui nombre d'instituteurs ont attribué l'ajournement indéfini de leurs espérances? Il vous sera facile d'en juger, Messieurs.

Voyons d'abord ce qu'a voulu le législateur, et assurons-nous si c'est bien la même chose qu'espéraient les instituteurs.

Par ces promesses solennelles leur attestant que nul d'entre eux ne perdrait rien de son traitement, les instituteurs entendaient — on croit aisément à ce que l'on souhaite — que la loi de 1889, comme celle de 1881, consoliderait en bloc et leur garantirait, sous forme de traitements d'État, la totalité des émoluments de toute nature dont ils se trouvaient bénéficier au moment de la promulgation de la loi : traitement fixe, traitement éventuel, suppléments divers, allocations accessoires, de quelque source qu'elles vinssent, et avant tout, par-dessus tout, la ressource productive par excellence, le plus aléatoire mais le plus importan de leurs trop modiques revenus : les suppléments variables voté à titre facultatif par les communes.

Sur ce point y a-t-il eu un instant de malentendu ? Quelqu'un a-t-il pu s'y tromper ? Il suffit de lire les exposés des motifs, les rapports, les discours, le texte enfin de la loi, pour reconnaître que les intéressés n'ont pas eu l'ombre d'une illusion à se faire que le législateur leur a parlé avec une netteté absolue. Il leu a dit aussi catégoriquement qu'il est possible de le dire ce qu'i entendait consolider et ce qu'il entendait ne pas consolider.

L'article 32 de la loi de 1889 met expressément à la charg de l'État « le traitement garanti dont ils jouissent », mais i ajoute non moins expressément : « en dehors des suppléments accordés par les communes à titre facultatif depuis la loi du 16 juin 1881 ».

Ainsi, le législateur distinguait formellement deux élément dans le salaire de l'instituteur : l'un, c'était le *traitement garanti* l'autre, le *supplément facultatif communal* exclu de la garanti de l'État.

Le premier élément *(traitement garanti)* se décomposait e trois parties : 1° traitement minimum fixé par la loi de 1875 2° les suppléments de traitement prévus par cette même loi comme les 100 francs pour le brevet supérieur, les 100 franc pour la médaille d'argent ; 3° les ANCIENS suppléments facultatif communaux que la loi du 16 juin 1881 avait consolidés en masse et incorporés au traitement, mesure sur laquelle, bien entendu, la loi nouvelle ne revenait pas.

Le second élément, qui avait été variable et aléatoire dans l passé et que pour l'avenir l'État ne prenait pas à sa charge

c'étaient les NOUVEAUX suppléments facultatifs votés par les commune après 1881. après que les communes avaient été dûment prévenues, par les deux ministères de l'intérieur et de l'instruction publique [1], que ces libéralités toutes gracieuses ne sauraient à aucun degré et sous aucun prétexte entrer dans le traitement régulier des instituteurs. Il n'y avait ni malentendu ni surprise.

Tout le monde, à commencer par la majorité des instituteurs eux-mêmes, avait assez reconnu les inconvénients de la consolidation en bloc des suppléments communaux en 1881 pour n'être pas disposé à recommencer la même faute en 1889. Ce n'était pas au moment où l'on voulait classer régulièrement et équitablement les instituteurs qu'il pouvait être question de jeter la perturbation dans le classement, en donnant pour leur vie entière un rang de faveur absolument immérité à ceux qui par fortune se trouvaient jouir d'une libéralité communale.

La solution adoptée par le Parlement était donc très réfléchie, elle était prise en pleine connaissance de cause, et, si elle affligeait les instituteurs bénéficiaires de libéralités communales, du moins elle ne les surprenait en aucune façon. Ils réclamèrent pourtant avec la plus grande énergie et essayèrent de provoquer dans la presse et dans le Parlement tout un mouvement d'opinion en faveur du rétablissement des suppléments facultatifs communaux et de leur incorporation dans le traitement garanti.

Lorsqu'il fut décidé que l'on procéderait à la revision de la loi de 1889, au cours des délibérations sur la proposition de loi de M. Viger, le système de la consolidation en masse des suppléments facultatifs communaux fut écarté par la commission après un mûr examen, mais il trouva en séance publique un accueil favorable. Un amendement de M. Bouge, voté malgré la commission et le gouvernement, consacrait purement et simplement les revendications des instituteurs et rééditait la disposition de la loi de 1881 (séance du 25 mars 1893). Cet amendement à l'article 32 était ainsi conçu :

« Le traitement des instituteurs et institutrices devra, dans tous les cas, être rétabli au chiffre intégral du traitement et des

1. Circulaires des 31 juillet et 8 août 1889.

allocations dont ils jouissaient le 19 juillet, *y compris les supplé-ments facultatifs communaux.* »

Le lendemain, la Chambre, mesurant mieux la portée finan-cière de ce vote, en modifiait la rédaction de manière à atténuer les conséquences redoutables que le ministre et le rapporteur général du budget avaient fait entrevoir [1].

Mais, même ainsi amendé, le texte fut repoussé par le Sénat, qui rétablit le texte primitif, et, quand la loi revint à la Chambre, celle-ci à son tour accepta la rédaction définitive de l'article 32 nouveau que voici :

« L'État garantit aux instituteurs et aux institutrices actuel-lement en fonctions un traitement qui devra, sans le concour des suppléments de traitement prévus aux articles 8, 9, 20 et 31 égaler au moins le montant du traitement et des allocations sou-mises à retenue dont ces maîtres jouissaient au 31 décembre 188 *(en dehors des suppléments accordés par les communes, à titr facultatif, depuis la loi du 16 juin 1881)* [2]. »

Ainsi était définitivement écartée la prétention des instituteur

---

1. *Amendement Bouge.* Nouvelle rédaction de la Commission, adoptée par l Chambre, 27 mars 1893 :

« ART. 32. L'État garantit aux instituteurs et institutrices actuellement e fonctions un traitement égal au montant du traitement et des allocations sou mises à retenue dont ces maîtres jouissaient au 31 décembre 1889.

» D'une manière générale, les suppléments de traitement prévus aux articles 8 9 et 29, non plus que l'indemnité de résidence, ne pourront être affectés pa l'État à parfaire le chiffre du traitement garanti par la disposition qui pré cède.

» Toutefois, l'État pourra faire servir ces divers émoluments (y compr l'indemnité de résidence, qui deviendrait alors, dans la mesure nécessaire, pas sible de retenue) à constituer l'équivalent des suppléments facultatifs commu naux au profit des maîtres et maîtresses qui en bénéficiaient au 31 décembre 1889.

2. Quand la loi revint à la Chambre, ainsi modifiée par le Sénat, M. Boug fit remarquer que celui-ci en avait fait disparaître plusieurs dispositions essen tielles. L'heure à laquelle le projet revenait était trop tardive (18 juillet) pou qu'il fût permis de le discuter de nouveau ; M. Bouge renonça donc à demand à la Chambre de voter à nouveau les amendements qui lui avaient été présenté mais, comme un certain nombre d'instituteurs devaient continuer, avec la l nouvelle, à recevoir un traitement *inférieur* à celui qu'ils recevaient avant 188 M. Bouge demanda au ministre de vouloir bien affecter les premières dispon bilités budgétaires aux maîtres qui se trouvaient victimes de ces diminution

M. Poincaré répondit : « Il est entendu que l'exécution de la loi sera pour suivie, dans la mesure du possible, dans le sens indiqué par l'honorable M. Bouge (Séance du 18 juillet 1893, *Journal officiel*, p. 2210.)

de faire revivre sous forme de traitements garantis les suppléments communaux postérieurs à 1881. Il pouvait donc sembler que la question était vidée et qu'il ne restait plus matière à débat. La pensée du législateur se dégageait cette fois bien nettement: tout ce qui est *traitement garanti* passe à la charge de l'État, tout ce qui est *supplément facultatif communal* reste à la discrétion des communes[1].

La loi de 1893 ne se bornait pas à consacrer le principe déjà posé dans la loi de 1889 : elle faisait plus.

En 1889, la dette de l'État était bien reconnue, mais, par une mesure d'exécution plus économique que logique, l'État se réservait de la payer jusqu'à concurrence du traitement légal avec ses propres ressources, et au delà, provisoirement du moins, avec les ressources de la commune. Au lieu d'ajouter au traitement garanti qu'il devait à l'instituteur l'intégralité de l'indemnité de résidence qui devait venir s'y joindre, l'État se servait de cette indemnité même pour payer l'excédent du traitement garanti sur le traitement légal. Ce n'était, sans doute, qu'un expédient financier, mais qui altérait la bonne ordonnance de la loi et constituait une exception au principe fondamental de la nouvelle organisation financière. Dans la loi de 1893, cet expédient disparaît complètement: la loi de finances de 1892 en avait déjà fait justice, au moins pour l'indemnité de résidence, qui désormais devait s'ajouter intégralement au traitement et non pas servir à en payer une partie. La loi du 25 juillet 1893 consacre ce principe et l'applique dans toute son extension : l'État renonce à toutes les menues économies qu'il avait pu faire jusque-là, il se reconnaît débiteur de la totalité du *traitement garanti*, et il s'engage à le payer désormais sans ce concours ni sans se servir des fonds communaux ni même des divers suppléments au traitement légal dont il avait

1. « L'article 32 (nouveau) est l'innovation la plus controversable et la plus controversée.... Il règne à ce sujet une sorte de désarroi dans les esprits. Un courant d'idées s'est formé, grossissant depuis 1889 à la faveur de protestations retentissantes qui se croyaient irréfutables parce qu'on les laissait sans réfutation.... La vérité est que la plus forte part des *suppléments* communaux a été convertie en *indemnités* de résidence.... L'instituteur n'a pas été frustré. Seulement il a reçu comme *indemnité de résidence* ce qui lui était précédemment alloué comme *supplément communal*. » (Rapport de M. Combes au Sénat, n° 229, annexe 5, dans la séance du 25 juin 1893, § 75.)



fait état jusqu'alors pour n'avoir à payer aux instituteurs stricte-ment que le traitement légal de leur classe.

Tout eût donc été définitivement tranché et toute réclamatio nouvelle écartée, si, en effet, il n'avait existé que ces deux élément si soigneusement distingués par le législateur : *traitement garan* d'une part, *supplément facultatif communal* de l'autre.

Mais entre ces deux groupes qui semblent se distinguer, o plutôt s'opposer et s'exclure si formellement l'un l'autre, il y e avait de fait un troisième d'une nature mixte, indécise et ambigu sur lequel pouvaient et devaient renaître les contestations. Il avait des émoluments qui, suivant le point de vue d'où on l considère, pouvaient passer soit pour des traitements, soit pour d suppléments facultatifs.

La netteté du texte de l'article 32 n'était qu'apparente, le légi lateur n'était pas entré jusqu'au vif de la situation de fait : il n'ava pas songé à définir, en les plaçant soit à gauche soit à droite, c émoluments d'un genre intermédiaire.

Ces émoluments, objet du nouveau litige, forment eux-mêm trois groupes sur lesquels devra se porter toute votre attentio Messieurs, puisque nous sommes ici au cœur de la difficulté.

1° Il y avait d'abord, sous le régime de la loi de 1875, des *all cations* ayant en partie seulement le caractère de traitement. Tel était l'allocation de cent francs ou de cinquante francs prévue p la loi de 1875 pour l'inscription dans le premier ou dans le secon huitième de la liste de mérite. La loi elle-même ajoutait : « c avantage est accordé, *mais seulement pour l'année courante*, au instituteurs non pourvus du brevet complet ».

2° Il y avait en outre et surtout le *traitement éventuel* do jouissaient les instituteurs, c'est-à-dire le montant de la rétributio par tête d'élève payée par la commune pour les élèves indigen avant 1881, et depuis 1881 pour tous les élèves, lorsque ce monta dépassait le taux du traitement minimum légal de la loi de 18 ou le chiffre du traitement garanti par la loi de 1881.

D'une part cet éventuel subissait la retenue : c'était donc traitement ; mais d'autre part il variait d'une année à l'autr puisqu'il dépendait du nombre des élèves. Si l'instituteur avait u classe encombrée de 80 ou 90 enfants, l'enseignement en souffra le maître en avait la fatigue, mais il recevait un surcroît de rém

nération. Le jour où par pitié pour les enfants, on dédoublait la classe en plaçant la moitié des élèves dans une seconde classe sous la conduite d'un adjoint, le directeur perdait son gros chiffre d'éventuel en même temps que son gros chiffre d'élèves.

Même mésaventure pourrait lui arriver s'il changeait de résidence, même par avancement.

L'éventuel n'était donc pas un traitement susceptible d'être garanti, par cela même qu'il était éventuel. Il n'était attaché ni à la personne ni au poste, mais à un accident : l'encombrement des élèves. C'était un surcroît de rémunération corrélatif à un surcroît de besogne : l'un disparaissait avec l'autre.

3° Mais ce n'est pas tout : à côté de ces allocations qui pouvaient prêter à discussion, surgissait une autre série de cas douteux et difficiles que la loi ne tranchait pas. C'étaient tous les *traitements fixes communaux* dépassant le minimum légal de 1875 ou le traitement de 1881 et qui avaient été rendus fixes par des délibérations des conseils municipaux, notamment dans les communes d'une certaine importance qui, vers la fin de l'Empire, avaient été les premières à établir volontairement le régime facultatif de la gratuité absolue, tel que M. Duruy l'avait rendu possible par le fameux article 13 de la loi du 10 avril 1867.

Usant de cette disposition, qui passa longtemps pour une mesure ultra-libérale du gouvernement d'alors, les conseils municipaux purent régler à leur gré, par des tarifs spéciaux, le traitement de leurs instituteurs, non seulement dans le présent, mais pour l'avenir.

Une fois revêtue de l'approbation du préfet, la délibération qui établissait cette échelle de traitements, avec augmentation progressive par périodes de deux, de quatre ou de six ans, faisait loi pour la commune ou, si l'on veut, formait le contrat entre elle et les instituteurs présents et à venir.

Si le droit des communes avait été supprimé en 1881, si l'article 13 avait été alors abrogé, si l'instruction primaire était devenue dès 1881 service d'État au lieu de rester service communal, aucune difficulté ne se fût produite. La garantie appliquée en bloc à tous les suppléments antérieurs à 1881 suffisait à couvrir le passé, et pour l'avenir on n'aurait eu qu'à appliquer le nouveau barème des traitements d'État.

Mais, de 1881 à 1889, l'instruction primaire est restée un service payé par les communes, sous l'empire des lois de 1867, 1875 et 1881. Les traitements ont continué d'être composés des mêmes éléments, fixés dans les mêmes formes, réglés par les mêmes autorités et en vertu des mêmes prérogatives communales que par le passé.

Dès lors, que penser de ces traitements communaux se répétant, se reproduisant tantôt avec les mêmes taux, tantôt avec des taux qui varient et qui croissent d'année en année, jusqu'au moment où l'État prend à sa charge et sous son autorité tous les établissements d'enseignement primaire?

Faut-il les considérer comme des traitements à garantir? ou bien comme des suppléments facultatifs communaux? Qui sera juge de la question? Quelles justifications devra-t-on produire, et où trouver le signe distinctif entre le traitement régulièrement accepté comme dépense obligatoire par la commune, et le supplément voté, renouvelé même plusieurs fois, mais à titre facultatif

Le législateur de 1889 omet de le dire. Et de là la très grand perplexité d'abord des administrations préfectorales, puis, à leur suite, de l'administration centrale.

Les réclamations furent très nombreuses, mais leur nombr même rendait la solution plus difficile en faisant entrevoir l chiffre de dépenses qu'entraînerait une interprétation de princip favorable aux réclamants.

Dès 1890, le Parlement était saisi de la question, mais sur u point spécial et pour une petite partie seulement du domain litigieux. On se borna à régler ce qui avait trait aux deux premier des trois éléments que nous énumérions tout à l'heure : le traite ment éventuel et les allocations pour la liste de mérite.

M. Bourgeois, alors ministre, fit une déclaration [1] tendant

1. Séance de la Chambre, 27 mars 1890; réponse du ministre à l'interpellatio Rivet, suivie du vote d'un ordre du jour adopté par le gouvernement et ain conçu : « La Chambre, prenant acte des déclarations du ministre et convainc qu'il fera tous ses efforts pour assurer aux instituteurs la situation que législateur a voulu leur donner, passe à l'ordre du jour ». En exécution de c promesses, la circulaire ministérielle du 14 avril 1890 annonçait que « l'Ét continuerait à payer aux fonctionnaires les sommes qu'ils touchaient de ce ch (traitement éventuel ou liste de mérite) tant qu'elles ne seraient pas compensé soit par l'indemnité de résidence, soit par les augmentations de traitement q

consolider ces deux émoluments sous certaines réserves. Il consentit à en accorder le bénéfice pécuniaire à ceux qui en jouissaient en 1889, mais il refusa de faire entrer ces allocations dans le calcul des éléments d'où dépendait le classement.

Ce qui double en effet la difficulté du problème, c'est qu'à côté de l'avantage matériel, immédiat, il faut toujours songer à la répercussion de toute mesure de faveur sur l'ensemble du classement des instituteurs du département. En donnant à tel maître 100 francs de plus, on lui donne, par accident, une avance de plusieurs années sur d'autres peut-être plus anciens ou plus méritants que lui. Cet inconvénient était particulièrement grave et absolument inévitable sous le régime de la loi de 1889, qui faisait dépendre le classement presque exclusivement du chiffre du traitement dont jouissait chaque instituteur.

En résumé : de ces trois groupes d'émoluments à caractère mixte et douteux, le premier et le second se trouvaient, par une décision du ministre et avant même que l'on eût opéré la revision du texte législatif, assimilés au traitement, du moins quant au bénéfice pécuniaire.

Le troisième restait donc seul en suspens au moment où est intervenue la loi de 1893. Cette loi, dans son nouvel article 32, tranche-t-elle le différend? Évidemment non, puisqu'elle ne définit pas plus que celle de 1889 ni le mot *traitement* ni même le mot *traitement fixe*.

C'est pourquoi l'administration a cru devoir recourir aux lumières du Conseil d'État. Il ne lui appartenait pas de se faire en quelque sorte justice à elle-même en déclarant que les sommes dont il s'agit n'avaient jamais été que des suppléments facultatifs communaux. L'affirmer, c'était se donner aisément gain de cause. Mais comment prouver cette affirmation, comment réfuter l'affirmation contraire, celle des instituteurs et des communes qui qualifient les mêmes allocations de *traitement fixe?*

On trouve bien une indication importante dans la législation

---

seront ultérieurement accordées ». Mais la même circulaire ajoutait : « Comme les indemnités représentatives de l'éventuel et de la liste de mérite sont distinctes du *traitement qui a servi de base au classement* et sont susceptibles de diminuer et de s'éteindre, j'ai pensé que (de même que pour la médaille d'argent) il y avait lieu de les payer trimestriellement et *en dehors des traitements* ».



originelle, celle de 1867. Et sur ce point particulier, permettez-moi, Messieurs, de placer sous vos yeux le passage suivant d'une étude rétrospective qui vient de m'être remise par M. Bouteloup, chef du service de la comptabilité de l'enseignement primaire. Cette étude met en lumière l'identité d'origine du *traitement fixe* dont il s'agit avec le *traitement éventuel* que M. Bourgeois a reconnu être compris dans la garantie de l'État.

« Sous la législation antérieure, dit M. Bouteloup d'après l'exposé des motifs du projet de loi de M. Goblet, — et par législation antérieure il faut entendre la loi de 1875, puisqu'elle n'a rien changé au mode de rémunération établi par celle de 1867, — les éléments constitutifs d'un traitement d'instituteur étaient au nombre de *huit* [1], savoir :

1° Un traitement fixe communal de 200 francs ;

2° *Un traitement éventuel* calculé par tête d'élève et d'après un taux de rétribution scolaire ;

3° Une allocation complémentaire payée par la commune pour parfaire, s'il y avait lieu, le minimum légal ;

4° Une allocation de 100 francs pour le brevet supérieur :

5° Une allocation de 50 ou 100 francs pour l'inscription dans le premier ou le second huitième de la liste de mérite ;

6° Une allocation supplémentaire du département (dans la limite des 4 centimes), si les fonds communaux étaient insuffisants ;

7° Une allocation complémentaire de l'État, pour parfaire, en cas d'insuffisance des précédentes ressources, ledit minimum légal ;

8° Dans les communes de quelque importance, un ou plusieurs suppléments facultatifs, éminemment variables d'une commune et d'une année à l'autre.

De ces huit éléments, le dernier seul était appelé à disparaître dans la nouvelle loi, compensé qu'il devait être par l'indemnité de résidence.

La rédaction primitive, celle du Conseil d'État, allait jusqu'à refuser aux communes le droit de continuer désormais, même à leurs frais, à titre gracieux, le huitième élément : « ces allocations ou gratifications communales n'ayant plus leur raison d'être, et l

1. *Huit*, du moins au point de vue des ressources, c'est-à-dire *huit* en énumérant les divers fonds sur lesquels ils pouvaient être imputés (distinctement ou cumulativement).

possibilité de les obtenir comme la tentation de les solliciter ne pouvant que nuire à l'indépendance et à la dignité des maîtres [1]. »

« Ce serait faire œuvre vaine — disait énergiquement le premier rédacteur du projet — après avoir fait du corps enseignant un personnel d'État dont la rémunération est à la charge du budget, que d'autoriser, même implicitement, les membres de ce personnel à recevoir sur les fonds municipaux des allocations dont les assemblées communales seraient entièrement maitresses [2] ».

Sans aller aussi loin, le projet de la Chambre et celui du Sénat, tout en admettant le maintien possible de ces suppléments, n'admettent pas un instant qu'ils puissent sous aucun prétexte faire partie intégrante du traitement garanti. Mais à cette seule exception près, tous les autres éléments, c'est-à-dire les sept premiers termes de l'énumération ci-dessus, sont dans la pensée du législateur de 1893 expressément garantis.

L'un de ces sept éléments, celui que nous appelions tout à l'heure *traitement éventuel*, avait pu très légalement changer de nom et de caractère par le fait même de la loi de 1867. Cette loi en effet disait dans son article 13 :

« ART. 13. — *Dans les communes qui n'ont point à réclamer le concours du département ni de l'État pour former le traitement des instituteurs et institutrices, tel qu'il est déterminé par les articles 9 et 10, ce traitement peut, sur la demande du conseil municipal, être remplacé par un traitement fixe, avec l'approbation du préfet sur l'avis du Conseil départemental.* »

Voici comment M. Chauchard expliquait cette disposition importante au Corps législatif :

« Il faut faire ce qui est nécessaire, ce qui est convenable pour les instituteurs. La loi leur garantit un minimum; elle les intéresse et en quelque sorte les associe à la prospérité de l'école par le produit éventuel. Mais il ne faudrait pas que cet éventuel conduisît à des maxima exagérés. Il pourrait arriver, dans des cas très rares il est vrai, qu'un traitement disproportionné fît naître chez quelques jeunes instituteurs des prétentions déplacées et des habi-

1. Exposé des motifs du gouvernement (voir fascicule 50 de la collection des *Mémoires et documents scolaires du Musée pédagogique*, p. 72.)

2. Exposé des motifs de M. le conseiller d'État Marquès di Braga. (Même fascicule, p. 19.)



tudes contraires à la nature de leurs fonctions. Nous voulons des hommes simples, modestes, tout entiers à leur mission, plein d'ardeur et de dévouement, passant leur vie à faire le bien. C qu'il faut à ces hommes, c'est surtout du bon sens pratique et l culte du devoir; ils ont besoin de vertu bien plus que de talent de cœur bien plus que d'esprit. Dans les conditions que leur fai la loi, leur vie reste obscure et laborieuse; mais rien n'empêch qu'ils n'y trouvent la paix, des satisfactions honorables, le bon heur. Leur raison les défendra contre l'orgueil.

« Deux moyens peuvent être employés pour empêcher tout éxagération; d'une part le taux éventuel pourra être abaissé pa le préfet autant que les circonstances locales le comporteron fût-ce même à 1 franc par an; et, d'autre part, les villes auron la faculté d'allouer à l'instituteur un *traitement fixe* destiné remplacer pour eux la rétribution scolaire et le traitement éven tuel ou l'un de ces deux éléments.

« On avait proposé de supprimer le traitement fixe de 200 fran et de réduire ainsi le maître au simple minimum de 600 franc sauf à lui à combler par ses efforts la lacune que cette suppressio aurait produite dans son traitement de 600 francs garanti pa l'État. Supprimer ainsi le traitement fixe de 200 francs sera supprimer l'élasticité du traitement, c'est-à-dire l'encourageme dans un grand nombre de communes, celles où le traiteme total est très peu élevé au-dessus du minimum.

« La réunion de l'élément fixe et de l'élément éventuel inte resse le maître au recrutement de l'école; tandis que, s'il sait qu sa rétribution ne peut s'élever au-dessus du minimum, il se lais aller quelquefois à l'indifférence. L'instituteur aura intérêt déso mais à recruter les indigents, et il sera plus ou moins maître, p l'élément variable, d'accroître les avantages de sa position.

. . . .

« Cet article accorde aux conseils municipaux, lorsque la com mune n'a point à réclamer le concours du département ou l'État, la faculté, *que l'école soit payante ou gratuite*, de rémunér l'instituteur au moyen d'un traitement fixe. L'approbation préfet sur l'avis du Conseil départemental devra toutefois êt obtenue.

« La substitution d'un traitement fixe à celui qu'organise la l

est, comme nous l'avons dit déjà, un moyen d'empêcher, dans des cas très rares, l'accroissement exagéré du traitement de l'instituteur. C'est la régularisation par la loi nouvelle d'un usage ancien qu'autorisait la jurisprudence du Conseil royal de l'instruction publique. »

(*Moniteur universel*, 19 septembre 1866.)

Il résulte de cette suite de textes, dont la filiation logique est manifeste : 1° que le législateur de 1893 a entendu garantir tous les *traitements éventuels* ; 2° qu'une partie de ces traitements éventuels avait été légalement transformée en *traitements fixes*, lesquels doivent jouir de la même garantie. Si l'État doit le traitement éventuel, il le doit même au cas où ce traitement a été légalement racheté et remplacé à forfait par un traitement fixe, que la commune et l'instituteur ont substitué une fois pour toutes au régime variable de l'éventuel.

Or, de 1881 à 1889, la loi qui a régi les traitements des instituteurs est toujours celle de 1875, c'est-à-dire de 1867. C'est la loi du 30 octobre 1886 qui, la première, a abrogé la loi de 1867. Encore convient-il de remarquer que la loi de 1886, qui n'est pas une loi financière, n'a pas complètement abrogé la loi de 1867, car, pour l'abroger, il aurait fallu la remplacer. Et si l'on admettait qu'à partir du 30 octobre 1886, le régime financier des lois de 1867 et de 1875 n'était plus en vigueur, il faudrait soutenir qu'il y eu une période de trois ans, de 1886 à 1889, pendant laquelle les communes n'avaient plus d'obligations, les instituteurs plus de droits, les traitements et les retenues plus de base légale.

Quoi qu'il en soit, de ce point particulier et très délicat, — que l'on s'arrête au 30 octobre 1886 ou seulement au 19 juillet 1889, — les lois de 1867 et de 1875 sont incontestablement les seules qui aient réglé les traitements des instituteurs de 1881 à 1886 au moins, à 1889 au plus. Et tous les droits qu'elles conféraient, tant aux communes qu'aux instituteurs, ont dû être respectés par les lois nouvelles de 1889 et de 1893.

Ces principes posés, et en admettant qu'ils ne laissent place à aucun doute, l'administration pouvait-elle, d'elle-même et à elle seule, les appliquer aux réclamations des instituteurs qui estiment qu'on a mal calculé leurs traitements ? Pouvait-elle prétendre fixer

avec assez d'autorité, pour couper court à toute contestation, le critérium d'après lequel on distinguera, dans tous les cas, un traitement fixe susceptible de garantie, d'avec un supplément facultatif communal? Le ministre ne l'a pas pensé. C'est au Conseil d'État qu'il a cru devoir demander de fixer ce critérium. Faut-il exiger la production d'une délibération du conseil municipal? Faut-il que cette délibération explique et motive l'institution du traitement fixe? Faut-il que ce traitement ait été expressément attaché au poste et non à la personne? Faut-il qu'il ait été absolument uniforme, ou peut-il avoir été soumis à un échelonnement par périodes déterminées ou même par périodes variables? Faut-il s'assurer si ce traitement à forfait ne contenait pas d'autres éléments payés en sus du traitement proprement dit, tels que l'indemnité de logement, la rémunération des adjoints, des services communaux ou scolaires accessoires, etc.? Faut-il, à chaque changement d'instituteur, rechercher s'il y a eu une nouvelle délibération en forme du conseil municipal, renouvelant ses engagements, ou doit-on se contenter, pour reconnaître un traitement garanti, de la tacite reconduction ou des votes budgétaires réitérés sans délibération spéciale, etc., etc.?

Ces questions et beaucoup d'autres se présentent dès que l'on examine les dossiers des réclamations. C'est pour les résoudre que l'administration avait adressé au Conseil d'État une demande d'avis de principe, à laquelle le Conseil a répondu par le texte que j'ai eu l'honneur de vous lire. C'est ce texte dont M. le conseiller Hébrard de Villeneuve va vous donner le commentaire le plus autorisé.

F. Buisson.

II

Exposé de la réponse du Conseil d'État.

L'article 32 de la loi du 25 juillet 1893 diffère essentiellement de l'amendement présenté par M. Bouge, accepté d'abord par la Chambre, écarté par le Sénat et définitivement rejeté par le législateur, en ce que cet article distingue le traitement qui est garanti aux instituteurs des suppléments facultatifs qui ne le sont pas.

L'intention de la loi est formelle et résulte aussi nettement du texte que des travaux préparatoires, mais elle a omis de définir les éléments qu'elle opposait les uns aux autres.

Qu'est-ce qu'un traitement?

Qu'est-ce qu'un supplément facultatif?

Le gouvernement, ne trouvant pas dans les dispositions législatives elles-mêmes un critérium certain, l'a demandé au Conseil d'État qui a répondu par l'avis du 27 décembre 1894.

Dans la discussion qui a précédé le vote de cet avis, plusieurs systèmes ont été successivement examinés.

I. — *Premier système.*

Dans un premier système, vers lequel inclinait le ministre des finances, on devait s'attacher pour définir le traitement à la loi du 19 juillet 1875.

Cette loi, dans son article 1er, a fixé les traitements que les communes étaient obligées de payer aux instituteurs. Les chiffres déterminés par la loi constituaient des dépenses *obligatoires*. Tout ce que les communes ont cru devoir allouer à leurs instituteurs en sus du traitement auquel leur classe leur donnait droit a le caractère *facultatif*.

En conséquence, on doit considérer comme des suppléments non soumis à garantie et non comme des traitements garantis, toute la partie des allocations excédant les minima de la loi de 1875.

Ce système, qui paraissait conforme à la lettre de l'article 32 et qui serrait de très près le texte, s'appuyait en outre sur des considérations de fait dont on ne saurait méconnaître l'importance.

1° Il offrait l'avantage de donner une base d'appréciation ne prêtant pas à l'arbitraire et de fermer la porte à de nombreuses et stériles réclamations;

2° Il économiserait à l'État des sommes importantes qu'on ne saurait évaluer, d'après l'enquête à laquelle a procédé M. le directeur de l'enseignement primaire, à moins de 2 millions;

3° Enfin, il éviterait les perturbations profondes que le système inverse ne manquerait pas d'amener dans le personnel enseignant.

Il faut bien remarquer, en effet, que, les instituteurs étant

groupés en classes bien distinctes à effectifs limités, l'interprétation qui favoriserait les uns arrêterait pour de longues années l'avancement des autres.

II. — *Deuxième système.*

Sans contester la gravité des arguments invoqués, les partisans du second système reprochaient au premier de s'écarter à la fois du texte et de l'esprit de la loi.

La loi de 1875 fixe non pas les traitements des instituteurs, mais les traitements *minima*.

Les communes qui, dans le système antérieur à la loi de 1889, sont chargées de payer ces traitements ne peuvent descendre au-dessous des taux fixés par la loi, mais rien ne leur interdit de les surélever.

Quand on se trouve en présence non d'allocations purement gracieuses, variables et annuelles, accordées à un instituteur *intuitu personæ*, mais d'allocations permanentes, indécomposables, attribuées à un poste, comment leur refuser le caractère de véritables traitements? Une pareille interprétation irait certainement à l'encontre de la volonté du législateur, qui a entendu réaliser en 1893 les promesses faites avant la loi de 1889, et que l'ancien article 32 n'avait pas tenues.

Si le nouvel article 32 venait à être interprété d'une manière peu libérale, il n'est pas douteux qu'il se produirait imméditaement un mouvement analogue à celui qui a amené la revision de la loi de 1889.

III. — *Système de l'avis du Conseil d'État.*

Le système de l'avis est une solution intermédiaire entre les précédentes : il s'inspire évidemment du premier système, qui a l'avantage de tracer une ligne de démarcation infranchissable et d'empêcher qu'on ne revienne d'une façon détournée à un amendement repoussé par le législateur.

Mais il apporte à cette règle un tempérament important, en reconnaissant aux allocations votées par application de l'article 13 de la loi du 10 avril 1867 le caractère de traitements garantis.

Dans le cas prévu par cet article, on ne peut dire qu'il s'agisse

de suppléments facultatifs : la dépense résultant du vote du conseil municipal et de l'approbation du préfet est, en effet, obligatoire pour la commune.

Depuis la loi de 1889, cette dépense est à la charge de l'État, qui ne peut méconnaître les engagements valablement pris sous l'empire des lois antérieures.

En résumé, l'État ne garantit à l'instituteur, après la loi de 1889, que ce qu'il aurait pu imposer d'office à la commune, soit en vertu de la loi de 1875 (traitements *minima*), soit en vertu de la loi de 1867 (traitement fixe voté par application de l'article 13).

Le système du Conseil d'État fournit à l'administration une règle nette, précise, facile à appliquer, et il présente d'ailleurs l'avantage de limiter à une période très courte les réclamations sur lesquelles la commission aura à statuer.

En effet, avant 1881, il n'y a pas de contestation, toutes les allocations sont garanties en vertu de l'article 6 ; après 1886, on ne peut plus invoquer l'article 13, puisque la loi du 10 avril 1867 a été formellement abrogée par l'article 61 de la loi du 30 octobre.

IV. — *Question.*

Une seule question pourrait sembler délicate, si l'on prenait trop à la lettre les termes de l'article 13.

Il ne s'applique, en effet, qu'aux communes qui n'ont point recours aux subventions de l'État ; or, comme à partir de 1881, toutes les communes, sauf cinq grandes villes, ont touché leur part du fonds de 16 millions de francs voté sur la proposition de M. Sarrien pour aider les communes à réaliser la gratuité, on pourrait soutenir, et on a soutenu qu'à partir de 1881, l'article 13 de la loi de 1867 a été abrogé en fait.

La section de l'intérieur ne s'est point ralliée à ce système.

Quand on applique un texte, il ne faut pas l'interpréter d'une façon draconienne, et il convient de lui reconnaître le sens et la portée qu'il avait au moment où il a été voté.

Or, en 1867, on ne pouvait prévoir que la loi de 1881 imposerait la gratuité aux communes, et d'ailleurs le vote du fonds de 16 millions a été une mesure de pure faveur, qui avait le caractère d'un expédient financier plus que d'une disposition légale,

et l'on ne saurait, en droit, en faire résulter l'abrogation d'un texte qui a subsisté, qui a été appliqué jusqu'en 1886.

A notre avis, le bénéfice de l'article 13 pourra donc être réclamé par les instituteurs des communes qui, de 1881 à 1886, n'ont pas touché de subventions, en dehors de leur part dans les 16 millions de francs de l'amendement Sarrien.

V. — *Conclusion.*

Si la Commission accepte ces prémisses et cette manière d'interpréter l'article 32, son rôle se bornera à vérifier quels ont été de 1881 à 1886 les traitements en sus des *minima* de 1875 votés par application de l'article 13 de la loi du 10 avril 1867, et elle refusera le caractère de traitement garanti à toutes les allocations, soumises ou non à retenue, votées par les communes au profit de leurs instituteurs.

Le Conseiller d'État, rapporteur,

H. de Villeneuve.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

SES RÉSULTATS, RÉFORMES PROPOSÉES

[Au début de l'année scolaire aujourd'hui en cours, une commission spéciale, composée de representants du Ministère de l'Instruction publique et du Ministère du Commerce, a été chargée de procéder à une enquête au sujet de l'organisation et du fonctionnement des trois écoles nationales professionnelles établies à Vierzon, à Armentières et à Voiron. Par l'organe de son président, M. l'inspecteur général Martel, cette commission a adressé aux deux ministres intéressés un rapport dont il nous a paru intéressant d'extraire, pour les publier dans la *Revue*, les pages qui vont suivre. Les directeurs et directrices des écoles primaires supérieures ayant le caractère d'écoles professionnelles y trouveront des indications qui les aideront à rendre de plus en plus pratique l'enseignement donné aux élèves qui fréquentent ces établissements. — *La Rédaction.*]

Parmi les diverses destinations auxquelles peuvent songer les élèves et leurs parents, il en est une sur laquelle nous nous arrêterons tout d'abord. Nous voulons parler de l'entrée dans les écoles d'arts et métiers ou dans les écoles de mécaniciens de la marine. La préparation de ces concours se fait dans les écoles nationales de Vierzon, de Voiron et d'Armentières depuis que ces établissements existent, et elle s'y fait bien : les résultats obtenus chaque année aux examens le prouvent. Cette préparation doit continuer, mais des précautions sont à prendre. Par une ambition toute légitime et qu'on ne saurait condamner, tout en réagissant contre les fâcheux effets qu'elle peut produire, les parents désirent pour la plupart élever leurs enfants, dans l'échelle des conditions sociales, au-dessus de la position qu'ils occupent eux-mêmes. Envoient-ils leur fils dans une école professionnelle, nationale ou autre? ils voudront presque tous que l'enfant, après ses trois années de scolarité, sorte élève de Châlons, d'Aix, d'Angers, de Toulon ou de Brest. Déjà l'école de Cluny, qui ne forme que des contremaîtres, est moins recherchée. Parle-t-on de travailler tout simplement pour apprendre sérieusement un métier et devenir à seize ans un bon ouvrier? on ne trouve que peu de pères ou de mères à qui cette perspective agrée. Or, si nous considérons d'une part que les examens d'entrée aux écoles d'arts et métiers ou des mécaniciens de la flotte supposent, notamment en mathématiques et pour d'autres matières, des études théoriques poussées assez

loin, auxquelles ne sont pas aptes tous les écoliers, dans lesquelles même ne réussit qu'une minorité; d'autre part, que nous avons en France pléthore de candidats, alors que l'industrie, surtout dans les corps de métiers d'un exercice difficile, délicat, manque de bons ouvriers au point d'être parfois obligée de faire appel au concours de travailleurs de nationalités étrangères, nous sommes naturellement conduits à penser que le rôle de l'État, dans l'intérêt du pays comme des enfants eux-mêmes, est de ne laisser s'engager dans la voie de la préparation aux écoles que des jeunes gens chez qui auront été constatées des aptitudes marquées et à qui l'on reconnaîtra des chances sérieuses de réussite. Ne point augmenter le nombre si considérable des déclassés, des gens mécontents de leur sort, déçus dans leurs espérances d'avenir, telle doit être notre préoccupation constante.

Si l'on admet ces idées, dont personne aujourd'hui, croyons-nous, ne conteste la justesse, la règle de conduite à suivre dans nos écoles nationales pour la préparation aux écoles de la flotte ou des arts et métiers est tout indiquée. Il faut d'abord n'entamer cette préparation qu'après une première période de scolarité que nous fixerons à deux ans, et durant laquelle directeur et professeurs pourront se rendre compte des aptitudes de leurs élèves. C'est donc seulement en troisième année que sera établie une section de préparation aux écoles dont nous parlons. Sur ce point, nous ne proposons aucun changement à ce qui existe : l'organisation que nous recommandons est celle que l'on a adoptée à Vierzon, à Armentières et à Voiron. Nous ne voyons qu'une amélioration à signaler : nous demandons qu'à la fin de la deuxième année, outre l'examen de passage réglementaire, on fasse subir à tout élève demandant à entrer dans la section de préparation aux écoles un examen très sérieux, et qu'une sélection sévère soit faite; que ce soit une règle établie et dont les parents soient prévenus tout d'abord, que l'admission dans la section de préparation aux écoles ne saurait être que la récompense de l'intelligence et du travail. Dans cette section de troisième année, les programmes seraient naturellement en rapport avec ceux des concours auxquels les élèves se destinent : on y ferait autant d'études abstraites et théoriques qu'il serait nécessaire. Ces études seraient au contraire fort réduites dans les deux premières années,

dont l'enseignement aurait un but éminemment utilitaire et pratique : on se garderait soigneusement d'imposer, comme on le fait trop souvent, pour décharger le programme de troisième année, à tous les élèves de deuxième et même de première, à ceux-là même qui ne songent qu'à apprendre une profession manuelle et à acquérir un complément d'instruction générale approprié, une dose de théorie scientifique dont ils n'auront jamais que faire, et cela, en sacrifiant quantité de notions usuelles qui leur seraient indispensables.

En résumé, deux années d'études générales, plus pratiques que théoriques; à la fin de la deuxième année, sélection rigoureuse des élèves qu'en troisième année on préparera au concours d'entrée dans les écoles d'un degré supérieur : préparation intensive d'un petit groupe de jeunes gens soigneusement choisis et reconnus aptes à donner la somme d'efforts nécessaire pour réussir; pour les élèves qui, restant à l'école, ne sont pas admis dans la section spéciale, continuation, dans la troisième année, de l'instruction professionnelle suivant les industries de la région et conformément aux distinctions sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

Tel nous paraît être le cadre de l'organisation à adopter.

. . . .

Les défauts essentiels de l'enseignement de ces écoles nous paraissent être les suivants : on n'a pas assez nettement renoncé au système qui consiste, sous prétexte de culture générale, à vouloir que nos élèves touchent à tout sans rien approfondir, sans pouvoir s'arrêter dans leur course rapide à travers des programmes trop touffus, sans avoir le temps de s'assimiler la dose excessive de nourriture intellectuelle dont les professeurs à l'envi les gavent et les étouffent. On n'a pas assez résolument fait le départ des matières dont l'enseignement est indispensable et de celles qui, utiles sans doute à certains égards, sont cependant, pour les élèves à qui l'on a affaire, un luxe auquel on doit savoir renoncer : telles notamment les langues vivantes. Enfin, et c'est là surtout ce qui aggrave le mal, ce qui appelle un prompt remède, la mise en œuvre des programmes a été mal assurée par un personnel, plein de bon vouloir sans aucun doute, mais souvent mal préparé, n'ayant que des idées très vagues sur la tâche qu'il avait à remplir, et d'ailleurs abandonné à lui-même, sans guide, sans conseils,

sans inspection d'aucune sorte. Livrés à leur inexpérience, la plupart de nos maîtres, au lieu d'un enseignement général modeste, mais pratique, bien approprié à l'instruction technique que les élèves doivent recevoir, ont fait et font encore des séries de leçons qui ne sont qu'une réduction ou plutôt une contrefaçon maladroite et déplacée des classes de l'enseignement secondaire. Ils se complaisent à des détails sans intérêt : là où tel mot du programme nécessiterait un quart d'heure d'explication, ils s'arrêteront pendant deux ou trois séances. Celui-ci s'attardera sur la poésie au moyen âge et sur la biographie d'auteurs de second ou de troisième ordre, dont il parlait à l'école normale où il enseignait la veille ; mais ses élèves connaîtront à peine nos grands écrivains classiques. Celui-là consacrera deux classes à la numération, et ses élèves ne sauront pas se tirer honorablement des exercices les plus simples du calcul mental. Tel autre fera une longue leçon sur la chute des corps, utile seulement pour préparer l'étude des machines d'Atwood et de Morin que les élèves ne verront pas fonctionner. Ailleurs on entendra une leçon entière d'une heure sur le cyanogène et une autre, d'une heure également, sur l'acide prussique : sur ce sujet d'intérêt fort médiocre, on n'oubliera rien de ce qu'on peut trouver dans les plus gros traités de chimie à l'usage des classes supérieures des lycées. Ailleurs enfin, on assistera à une leçon de physiologie dans laquelle le professeur explique des phénomènes qui ont pour fondement des principes de chimie non encore étudiés. Et ainsi du reste. Sur ce point une profonde réforme s'impose.

1°. — On devra d'abord alléger les programmes. Il ne faut pas, comme on l'a fait jusqu'à présent dans une certaine mesure, vouloir superposer aux programmes des écoles primaires supérieures, amplifiés même sur quelques points, les programmes des écoles d'apprentissage. De cette erreur résulte une fâcheuse conséquence : les professeurs, qui se plaignent de n'avoir pas assez de temps, et qui dans ces conditions en manquent en effet, travaillent devant leurs élèves et ne les font pas travailler. Ils partagent leur travail en tranches, suivant le nombre d'heures dont ils disposent, et à chaque séance ils traitent la question fixée pour la journée, mais sans pouvoir s'arrêter un instant, sans pouvoir s'assurer qu'ils ont été compris, sans avoir la faculté de

reprendre au besoin ce qui serait resté obscur pour les élèves. Ceux-ci, pour la plupart, perdent pied dès le début : après quelques semaines d'efforts, ils se découragent et laissent le professeur aller son train, renonçant à le suivre et se dégoûtant de l'étude théorique, de la classe au travail de laquelle ils ne comprennent plus rien.

2°. — Il faudra sacrifier résolument certaines matières d'enseignement, dont les unes disparaîtront complètement des programmes, dont les autres ne seront pas continuées durant les trois années. Les indications de détail qui vont suivre feront connaître à cet égard les vues de la Commission.

3°. — Il paraît indispensable de préparer dans une commission spéciale et avec le concours des directeurs de nouveaux programmes qui seront, comme ceux des écoles primaires supérieures annexés aux arrêtés de janvier et août 1893, détaillés et limitatifs.

4°. — On ne devra pas perdre de vue le but essentiel de ces établissements, qui, réserve faite de ce qui concerne la préparation aux écoles des arts et métiers et de la flotte, doit d'être de fournir à l'industrie de bons ouvriers ou à l'agriculture des praticiens instruits. Il conviendrait donc de donner à l'enseignement professionnel la place la plus importante.

5°. — Des instructions précises seront indispensables pour assurer la bonne application des programmes adoptés. Ces instructions pourront être adressées par écrit, mais elles ne seront suivies que si le soin de les faire observer est confié à des inspecteurs spéciaux, qui pourront donner sur place au personnel les conseils et les directions nécessaires.

. . . .

Langue et littérature françaises. — L'enseignement du français doit comprendre : la grammaire et les exercices orthographiques, la composition française, la lecture et la récitation. La Commission est d'avis qu'on doit, pour l'orthographe, faire de la dictée un usage moins exclusif, qu'il ne faut employer cet exercice qu'à titre de moyen de contrôle et de revision ; qu'il convient de compléter les connaissances orthographiques et grammaticales des élèves en ayant surtout recours aux exercices recommandés par les programmes officiels des écoles primaires supérieures : exercices sur les mots usuels choisis en vue des difficultés que

peut présenter leur orthographe et groupés, tantôt d'après leurs ressemblances ou leurs différences orthographiques, tantôt d'après leur sens; — exercices analytiques sur des phrases choisies en vue de l'application des règles de grammaire les plus générales et les plus usuelles, de celles surtout que les élèves violent le plus souvent. Ces exercices doivent avoir un caractère collectif et être faits en classe au tableau noir.

Pour la composition française, nous pensons qu'il ne faut pas se proposer un but trop élevé. Que nous habituions ces futurs employés, ces futurs contremaîtres ou ces futurs ouvriers à savoir par écrit exprimer à peu près exactement les idées simples, c'est tout ce que nous pouvons espérer, c'est tout ce que nous devons poursuivre. Vouloir, comme on le fait, leur demander des travaux de composition ayant au moindre degré un caractère littéraire, c'est chimère : l'expérience en fournit la preuve évidente. Nous voudrions qu'avec les élèves à qui nous avons affaire, on se bornât à des exercices très simples, ressemblant autant que possible au genre de compositions qu'ils pourront avoir à faire par la suite : narrations faciles, lettres familières, lettres d'affaires, pétitions, procès-verbaux, comptes-rendus, rapports. Nous voulons qu'en cette matière on se place résolument au point de vue utilitaire.

Est-ce à dire que notre enseignement du français n'aura rien d'éducatif? Nullement, mais ce rôle éducatif, auquel nous ne saurions renoncer sans supprimer par cela même ce qu'il y a de plus noble dans notre tâche d'instituteurs, ce rôle, c'est autrement que nous parviendrons à le remplir; nous nous en acquitterons au moyen des exercices de récitation et de lecture auxquels nous demandons qu'on consacre la plus grande partie du temps réservé pour la langue et la littérature. On ne lit pas assez dans nos classes, et pourtant quels heureux effets auraient pour ces jeunes gens les lectures, non pas tant ces exercices de lecture expliquée, dans lesquels on emploie une heure entière à commenter quelques lignes et qui dégénèrent trop souvent en une répétition des exercices de grammaire, mais les lectures courantes, de longue haleine, ne comportant de ci de là que quelques explications indispensables, et dans lesquelles maître et élèves s'abandonnent ensemble à l'intérêt de l'histoire exposée, au charme du morceau choisi! Dans la liste des ouvrages indiqués au programme des écoles primaires

supérieures, prendre pour la prèmière année les livres les plus amusants (nous ne craignons pas d'employer ce mot, bien au contraire), le *Gulliver*, le *Robinson*, le *Don Quichotte;* en deuxième année, des volumes d'un ton plus élevé, mais encore récréatifs; avec les plus grands élèves, s'attacher à des auteurs plus graves, et en lire en classe, tout haut, quelques pages par semaine; joindre à cela un choix judicieux de lectures proposées aux élèves pour le jeudi ou le dimanche; enfin, par les leçons de récitation, enrichir leur mémoire de quelques extraits de nos chefs-d'œuvre littéraires, voilà la tâche qui s'impose et que nulle part nous n'avons trouvée bien remplie. On se plaint de manquer de temps, et on perd celui dont on dispose à subtiliser sur l'orthographe ou à tenter des exercices de composition beaucoup trop ambitieux, condamnés d'avance à un piteux avortement. Si l'on veut imposer à nos maîtres la réforme que nous préconisons et les obliger de renoncer à de fâcheuses habitudes depuis trop longtemps prises, on aura rendu à ces jeunes gens des écoles professionnelles, qui doivent être un jour l'élite de notre population ouvrière, un signalé service : on aura fait d'eux des hommes sérieux, ayant le goût des lectures bonnes et fortes, et entre les mains de qui l'on trouvera autre chose que la chanson de café-concert ou le supplément illustré de quelque journal à scandale. Qu'il nous soit permis d'ajouter, sans développer cette idée, que ce ne sont pas seulement nos élèves, c'est le pays lui-même que cette réforme intéresse.

Pour terminer avec ce qui se rapporte à l'enseignement du français et de la littérature, nous proposons résolument la suppression des leçons spéciales d'histoire littéraire, auxquelles on consacre encore un temps qui pourrait être employé d'une manière plus fructueuse. Il doit suffire de donner aux élèves quelques indications biographiques et historiques, très brèves, à propos des exercices de lecture et de récitation.

. . . .

Écriture. — Nous donnerions à l'écriture une heure en première année, et nous ne pousserions pas au delà cet enseignement en tant qu'enseignement méthodique ayant sa place à part dans l'horaire. Mais deux questions se rattachent à ce que nous disons ici de l'écriture. Et tout d'abord la question des notes prises en classe. Si quelques professeurs que nous avons inspectés ont

le tort de ne faire prendre aucune note au cours de leurs leçons, d'autres, et c'est le plus grand nombre, abusent de ces notes et forcent leurs élèves à écrire à la hâte, fiévreusement, pendant toute la durée de l'exposé oral. Outre que les élèves, en ce cas, sont souvent plus occupés à ne laisser échapper aucune des phrases prononcées par le maître qu'à s'efforcer de comprendre ce qu'il explique, ce qui rend aussi inutile que fastidieux le travail mécanique auquel on les condamne, ce travail a l'inconvénient grave de contribuer à déformer les écritures. Il faut prescrire comme règle que les notes à prendre en classe se réduisent, soit à quelques sommaires résumant l'ensemble d'une leçon ou quelque question spéciale à laquelle le professeur se sera particulièrement attaché, soit à quelques énoncés de théorèmes ou de principes scientifiques suivis de la substance de la démonstration, et que le maître devra éviter d'imposer aux élèves la notation détaillée de ce qu'ils peuvent trouver plus nettement exposé dans les livres de classe mis à leur disposition.

L'autre point qui doit nous arrêter est l'application de l'écriture au dessin. Nous avons trouvé que dans les écoles nationales professionnelles, de même que dans beaucoup d'autres établissements d'instruction, on abusait de l'écriture dessinée. Cet exercice est bon quand on veut former des dessinateurs ou préparer des jeunes gens aux écoles d'arts et métiers. On peut donc le maintenir dans la section spéciale de troisième année ; mais, dans les autres divisions où l'on forme plutôt des ouvriers, on doit chercher à améliorer l'écriture des enfants; cela, à notre avis, a la plus haute importance : il faut que dans leur carrière industrielle tout ce qu'ils peuvent avoir à faire comme correspondance, comptabilité, rapports et écritures diverses soit toujours bien présenté. A cet effet, l'écriture en ronde est bien préférable à l'écriture dessinée. Elle est plus courante, elle a meilleur aspect, elle s'apprend plus vite et elle forme mieux la main. En exigeant que sur tous les dessins ou croquis ainsi que sur tous leurs devoirs les élèves mettent des titres bien soignés, on arrivera, tout en ne leur donnant que quelques leçons d'écriture en première année, à avoir à la fin de la troisième année d'études des résultats sous ce rapport très satisfaisants.

. . . .

Relativement aux programmes et aux méthodes, l'enseignement du dessin appelle, en première année, une importante réforme : il doit être dirigé de telle sorte qu'en arrivant en seconde année les élèves soient à même de relever rapidement et proprement le croquis avec cotes exactes de pièces, d'outils, etc., peu compliqués. La Commission demande que les professeurs s'inspirent des indications suivantes :

1° *Dessin à vue.* — Il a pour but l'assouplissement de la main et l'éducation de l'œil : par lui l'élève doit apprendre à voir. Les exercices du début porteront sur la représentation de figures à deux dimensions, rectangle, carré, cercle, avec médianes, diagonales, diamètres, etc., réalisés en fil de fer et vus dans diverses positions; ensuite on représentera les principaux solides géométriques et l'on continuera par des modèles d'ornements à faible relief (toujours d'après nature), choisis principalement parmi ceux qui trouvent une application dans la décoration du meuble, de la fonte moulée, du fer forgé, etc.

2° *Dessin géométrique.* — Dans les trois écoles nationales le croquis coté commence beaucoup trop tard; il faut l'aborder dès le début, en se bornant à des objets simples. On peut trouver facilement, à l'atelier même et en nombre suffisant, des assemblages, des outils, se prêtant à un relevé peu compliqué : plan, élévation, coupe, et ne nécessitant aucune leçon préliminaire de géométrie descriptive proprement dite.

La Commission insiste sur l'utilité de ce genre de dessin pour tous les travaux d'atelier et pour toutes les épures de dessin géométrique, qui ne devraient être généralement que l'application ou la mise au net d'un croquis coté relevé par l'élève lui-même. Il est bon de remarquer en outre que le dessin dont il s'agit est une excellente préparation à l'étude de la géométrie descriptive. Ces observations s'appliquent à la première année; pour la suite de l'enseignement, nous conseillerons de s'en rapporter aux excellentes indications que contient le programme n° 3 des écoles pratiques industrielles de garçons.

Il convient encore de recommander aux professeurs de dessin de toujours rappeler aux élèves les principes de géométrie dont ils font des applications dans leurs leçons.

LE PATRIOTISME A L'ÉCOLE PRIMAIRE [1]

Je m'entretenais récemment avec nos élèves de l'enseignement de l'histoire, si utile dans tous les temps et dans tous les pays, si nécessaire dans notre France républicaine et à une époque où l'on en vient à maudire et à combattre l'idée de patrie. A ce propos, je rappelais mes souvenirs d'inspecteur, vieux déjà de dix ans, et je cherchais à faire profiter nos instituteurs de demain de l'expérience de leurs aînés, à leur montrer qu'un maître patriote trouve le moyen de faire aimer passionnément par les enfants la France et son histoire.

Parmi ces souvenirs, il m'en revenait un surtout que je demande la permission de rapporter ici.

C'était au printemps de 1884. M. l'inspecteur général Carré parcourait l'un de nos départements du Centre. Il m'avait demandé de lui faire voir « une école et un maître présentant quelque originalité ». J'avais son affaire.

Le 30 mai, quelques minutes après huit heures du matin, nous arrivions, M. Carré, le directeur de l'école normale qui l'accompagnait, et moi, devant la maison commune du petit village de T... l'O... dont nous devions visiter l'école de garçons. Personne dans la cour, la classe est commencée. M. Carré lève les yeux sur la façade et aperçoit un drapeau français. « Nous sommes attendus, me dit l'excellent inspecteur général; voyez: votre instituteur s'est mis en frais en notre honneur. » Je lui déclare que nous ne pouvions être attendus, puisque je n'avais pas parlé de notre projet de visite, et nous entrons.

M. l'inspecteur général fut enchanté; il prit un très vif intérêt à tous les exercices, et fit adresser à l'instituteur une lettre de félicitations ministérielle.

M. Carré ne m'avait pas reparlé du drapeau; cependant, comme je connaissais l'instituteur, je soupçonnais quelque idée nouvelle de sa part. « Eh bien, monsieur X..., lui dis-je un jour, vous attendiez donc notre visite? — Pas du tout, monsieur l'inspecteur. — Vraiment? Que signifiait donc ce drapeau au-dessus de la grande porte? — Mais c'était le 30 mai. — Le 30 mai, et puis? — Oui, le 30 mai, et si vous l'aviez bien vu, ce drapeau, vous auriez remarqué qu'il était incliné et cravaté d'un crêpe. — Pourquoi? — Parce que c'était l'anniversaire de la mort de Jeanne d'Arc. »

J'avais compris; toutefois je continuai mes questions, et ce brave maître, cet excellent Français, m'expliqua que le drapeau était fixé

---

1. A l'heure où l'on se préoccupe si vivement et à si juste titre de l'éducation morale à l'école primaire, peut-être la note ci-après ne sera-t-elle pas sans intérêt pour les lecteurs de la *Revue*. *(Rédaction.)*

par ses soins au-dessus de la porte d'entrée de son école, à toutes les dates importantes de notre histoire : s'il s'agissait d'un souvenir glorieux, le drapeau était fièrement déployé; si, au contraire, on voulait rappeler quelque événement malheureux, le drapeau était en berne, portant un crêpe.

M. X... avait imaginé, toujours dans le même ordre d'idées, d'inscrire en belles lettres *rouges*, sur les murs de la classe, les dates glorieuses de l'histoire de France, et à côté, sur le même plan, en lettres *noires*, les jours néfastes, etc., etc.

Je ne donne pas son idée comme géniale; elle ne pourrait être mise à profit du reste que par ceux qu'anime une foi pareille; mais ce que je puis affirmer, c'est que les enfants de T... l'O... savaient admirablement notre histoire, que pour eux la patrie n'était pas une vaine abstraction, qu'ils avaient le patriotisme raisonné et exalté au plus haut degré, que dans cette école il y avait une *âme*, que l'éducation y était vraiment *nationale*.

J'ai souvent pensé depuis à la nécessité et aux moyens de développer le sentiment patriotique dans nos écoles : il m'a toujours semblé que mon modeste instituteur avait admirablement résolu le problème. Le drapeau français associé à toutes nos gloires et à tous nos deuils; une pieuse commémoration des principaux événements de notre histoire, quel effet cela doit produire sur les enfants, avec la parole chaude et entraînante d'un maître ardent et convaincu! Mais voilà! qui préparera pour le pays de tels maîtres ? où s'allumera cette flamme de plus en plus nécessaire? La réponse est sous ma plume comme sur toutes les lèvres: Quelle grande et noble tâche pour les écoles normales... et quelle responsabilité!

Hippolyte Durand,
Directeur de l'école normale de Nîmes.

L'ŒUVRE DES TROIS-SEMAINES

Nous avons reçu la lettre suivante :

Levallois-Perret, le 25 mars 1895.

Monsieur le directeur de la *Revue pédagogique*.

Monsieur,

Dans votre numéro de mars, vous rendez un juste hommage à M. Edmond Cottinet pour le zèle avec lequel il s'est occupé des colonies de vacances. Toutefois, il s'est glissé dans votre article à ce sujet une inexactitude de date quand vous dites que M. Cottinet a été à Paris « le premier organisateur des colonies de vacances ».

M. Cottinet, comme en font foi tous les documents sur la matière, s'est occupé des colonies de vacances pour la première fois en 1883. Or, l'*Œuvre des Trois-Semaines*, ou colonies de vacances, fut organisée à Paris en 1881, et, en 1883, nous avions déjà *84 colons*. Bien des fois j'ai vu M. Edmond Cottinet, et il nous félicitait chaudement de notre initiative.

Je vous envoie par ce même courrier une notice relative aux colonies de vacances en France (1888), une notice sur notre œuvre, et notre rapport pour 1893. Celui de l'été 1894 est sous presse ; je vous l'enverrai et vous y remarquerez que nous avons envoyé l'été dernier 862 personnes (mères et enfants) à la campagne, au lieu des 758 de l'été précédent. Vous constaterez en même temps que notre œuvre a fait l'acquisition à Ver-sur-Mer (Calvados) d'une maison destinée à recevoir nos colonies maritimes. Cette maison peut facilement contenir 30 enfants, et elle est située à six minutes de la mer, au milieu de vergers. Nous possédons également un beau terrain sur la plage même, avec des cabines nombreuses.

Agréez, Monsieur le directeur, l'assurance de mes meilleurs sentiments.

Th. Lorriaux.

Nous publions avec plaisir la lettre de M. le pasteur Lorriaux. La *Revue pédagogique* avait mentionné l'*Œuvre des Trois-Semaines* dans son numéro du 15 juin 1887, p. 515, en même temps que celle des écoles de Mme de Pressensé et que les *Recouvrances* organisées par des dames protestantes de Lyon ; mais nous ignorions que l'initiative prise par M. et Mme Lorriaux fût antérieure de deux ans à la première colonie organisée par M. Cottinet.

Après la réception de la lettre qu'on vient de lire, nous avons prié M. Lorriaux de vouloir bien nous donner quelques détails complémentaires sur les débuts de l'*Œuvre des Trois-Semaines*, et sur les liens qui la rattachent soit à l'œuvre des colonies zuricoises, due à M. le pasteur Bion (1876), soit à celle de M. Cottinet dans le IXe arrondissement de Paris. Nous résumons ci-après les renseignements qu'il nous a communiqués en réponse à notre demande.

Dans un mémoire rédigé en 1887, et publié dans le fascicule 19 des *Mémoires et Documents scolaires* du Musée pédagogique, M. Bion écrivait ce qui suit :

« Une dame de Paris, qui, pendant un séjour d'été en Suisse, eut l'occasion de lire des rapports sur les colonies de vacances de Zurich, appela, dans un cercle restreint de la capitale de la France, l'attention sur cette question. Toutefois, il ne m'est parvenu aucun renseignement sur les résultats de ses efforts. »

La dame en question, nous apprend M. Lorriaux, était Mlle Bonnet, et ce fut en 1880 qu'elle fit en Suisse le séjour pendant lequel elle lut les rapports zuricois. Elle habitait à Paris dans la même maison que M. et Mme Lorriaux, et, à son retour, elle leur parla de l'œuvre de M. Bion. L'idée parut excellente à M. et Mme Lorriaux, qui résolurent d'en essayer l'application dans le milieu où s'exerçait leur action. Par leurs soins, en 1881, trois fillettes, prises dans l'école de Mme Lesur, aux Batignolles, furent envoyées à Nanteuil-lès-Meaux (Seine-et-Marne), chez une brave campagnarde, y passèrent trois semaines, et en revinrent les joues brillantes de santé et le cœur rempli de joies nouvelles, inconnues jusque-là.

Ce début était bien modeste ; mais dès l'année suivante l'*Œuvre des Trois-Semaines* put prendre un accroissement déjà considérable. Soixante-dix-neuf enfants des deux sexes, dont vingt-cinq venaient des établissements de Mme de Pressensé, furent envoyés à la campagne dans trois localités différentes : à Montjavoult (Oise), à Pouilly-sur-Loire (Nièvre), et aux Bézards (Loiret), chez Mme d'Eichthal. Depuis cette époque, Mme de Pressensé a envoyé directement chaque été ses enfants aux Bézards.

L'*Œuvre des Trois-Semaines* envoya en 1883 quatre-vingt-quatre enfants à Montjavoult. A partir de 1889, elle installa au

bord de la mer, à Beuzeval d'abord, puis à Bernières (Calvados), ceux des enfants qui avaient besoin d'une cure de bains ou d'air marin. En 1891, elle se trouva assez riche pour construire à Montjavoult une maison à elle, qui fut baptisée la *Clé des champs;* mais, comme cet immeuble ne peut contenir tous les colons, un certain nombre sont logés dans les fermes du voisinage; d'autres sont envoyés à Nanteuil-lès-Meaux, d'autres à Saint-Denis-lès-Rebais (Seine-et-Marne). Enfin, en 1894, l'Œuvre put faire à Ver-sur-Mer (Calvados) l'acquisition d'une seconde maison, la *Brise de mer;* cette même année elle a pu envoyer à la campagne 809 enfants et 53 mères de famille, au total de 862 personnes.

Nous avons plaisir à signaler de si beaux résultats obtenus par l'initiative privée.

Et, puisque M. Lorriaux nous a écrit au sujet d'une question de priorité, qu'il nous soit permis, en terminant, de rappeler que c'est la *Revue pédagogique* qui la première a fait connaître en France les colonies de vacances, dans son numéro du 15 novembre 1879 (p. 533), — deux ans avant que M. et Mme Lorriaux eussent créé l'Œuvre dont nous les félicitons.

J. G.

UNE ASSEMBLÉE PAROISSIALE

POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UN MAITRE D'ÉCOLE A BRÉTIGNY (SEINE-ET-OISE), EN 1715

La pièce notariée qu'on va lire m'a semblé présenter quelque intérêt pour l'histoire de l'enseignement primaire sous l'ancien régime, non pas au point de vue des méthodes ou des progrès de l'instruction, mais sur les minutieuses obligations imposées aux maîtres, et sur la façon compliquée de les salarier.

La paroisse, que dis-je? les deux paroisses de Brétigny — aujourd'hui commune de 1,100 habitants, de l'arrondissement de Corbeil (Seine-et-Oise) — comptaient, au commencement du dix-huitième siècle, entre cinq et six cents habitants. Si cette population était faible pour deux paroisses ayant chacune leur curé titulaire, elle pouvait occuper sérieusement un maître des petites écoles, d'autant plus que dans l'acte il n'est nullement fait mention d'une école de filles et que les curés, dans les clauses et conditions qu'ils insèrent ou font insérer, ne formulent aucune réserve sur la séparation des enfants des deux sexes.

Sans doute, à Brétigny comme dans beaucoup de petites paroisses, les filles n'allaient pas à l'école, ou les curés fermaient les yeux, par l'impossibilité où l'on était de se procurer des maîtresses, ou bien encore à cause du peu de ressources des familles.

D'après le libellé du tabellion, on pourrait croire que dans l'assemblée du 30 septembre 1715, les habitants de Brétigny, avec l'aide des curés, créaient une école. Cependant, les archives offrent les noms de plusieurs maîtres depuis 1612; mais leur succession n'est signalée que par une signature dans un contrat, et on ne s'apercevrait pas de leur présence par le développement de l'instruction, car, lorsqu'il s'agit d'apposer une signature, les illettrés sont toujours en grande majorité dans une assemblée d'habitants.

Ce qui m'a frappé dans les longs détails de cette convention ou contrat, c'est l'absence du maître ou de l'intéressé, qui cependant habitait la localité depuis un mois et avait déjà fait ses preuves en qualité de maître d'école. En outre pas un mot sur les exercices scolaires, les heures de classe, les livres à suivre, en un mot les matières de l'enseignement. Quelle était la rétribution mensuelle? Rien de tout cela; les curés n'ont eu en vue que le service de l'église. Sous ce rapport, le détail est précis.

Curés et habitants règlent les devoirs et obligations du maître,

sans le nommer, sans l'appeler à faire connaître son sentiment. Il n'a pas même signé l'acte qui l'enchaîne aux obligations multiples que contiennent les quatre pages du contrat.

Voici le texte de ce document :

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE SEINE-ET-OISE
(BRÉTIGNY)

30 septembre 1715. — Par devant nous François Colaye, tabellion aux bailliage et châtellenie de Brétigny, y demeurant, soussigné, et les témoins cy après nommés, furent présens, Mre Jean Declergue, prestre, curé de l'église Saint-Pierre dudit Brétigny, Mre Louis Albert Thibault, curé de l'église Saint-Philbert, dudit Brétigny; Nicolas Cordeau, syndic perpétuel de ces paroisses, et Mre Nicolas Dabancour, procureur fiscal aux bailliage et châtellenie, demeurans tous aud. lieu de Brétigny;

Lesquels ont dit qu'après avoir depuis quelque temps en çà conféré plusieurs fois avec les habitans des deux paroisses desdits Saint-Philbert et Saint-Pierre, des affaires les plus pressantes d'ycelles paroisses, ils ont trouvez que, quant à présent, la plus nécessaire est d'avoir un maître d'écolle pour l'instruction de la jeunesse et pour ayder à chanter et cellébrer dans lesdites paroisses le service divin; mais que pour en trouver un qui se charge d'exéculer ponctuellement et exactement les choses, il est besoin de lui assurer un revenu certain qui soit proportionné à l'estat d'un maître d'écolle (et suffisant pour sa subsistance, afin de lui donner lieu de mieux remplir ses devoirs[1]), ce que ne pouvant faire sans se taxer l'un et l'autre, suivant sa propre volonté; lesdits sieurs curés desdits Saint-Pierre et Saint-Philbert, sieurs procureur fiscal et sindic nous ont dit qu'ils ont à cet effet fait venir en l'estude de nous tabellion soussigné la plus grande et saine partie des habitans des dites paroisses, sçavoir : Michel Aumont, marguillier, de lad. paroisse Saint-Pierre; Jacques Tessier, vigneron, demeurant à Rozay; Pierre Charpentier; Antoine Prieur, manouvrier; Pierre Colleau, vigneron; Denis Marineau, maréchal; Michel Roger, boucher; Jean Regnier, vigneron; René Laurent, masson; Claude Pérot, laboureur; Charles Souchart, l'aîné, vigneron; René Hébert, sergent; Charles Souchart, le jeune, couvreur; Denis Delimoges, vigneron; Nicolas Buand, laboureur; Jean Mainfroid, meunier; Michel Leblond, charon; Marc Bray, maréchal : Denis Riant, tissier en toille; Jean Leblanc; François Mesline; Pierre Souchart, le jeune; François Herson, jardinier; et Denis Porlier, vigneron;

Avec tous lesquels habitans lesdits sieurs curés, procureur fiscal, et sindic ayant d'habondant conféré des moyens les plus prompts pour parvenir à l'accomplissement de leur dessin, ont tous d'une commune

1. Mots ajoutés en marge.

voix résolu et accordé ce qui en suit : c'est assçavoir que lesdits srs curés, procureur fiscal, sindic et habitans ont promis et par ces présentes promettent, chacun à leur égard par année aud. maître d'écolle, et ce, de trois mois en trois mois, à compter du jour qu'il aura pris possession, sçavoir : le sr Delclergue, curé dud. Saint-Pierre, la somme de vingt livres ; led. sr Thibault, curé dud. Saint-Philbert, celle de dix livres ; led. sr Cordeau, sindic, trois livres ; le sr Debancour, procureur fiscal, trois livres ; led. Tessier, trente sols ; led. Michel Aumont, trente sols ; le dit David, vingt sols ; led. Marineau, vingt sols ; led. Roger, dix sols ; led. Régnier, dix sols ; led. Laurent, vingt sols ; led. Pérot, vingt sols ; led. Charles Souchart, l'aîné, vingt sols ; led. Hébert, vingt sols ; led. Charles Souchart jeune, vingt sols ; led. Delimoges, vingt sols ; led. Buard, trois livres ; led. Mainfroy, trois livres ; led. Michel Leblanc, trois livres ; led. Bary, vingt sols ; led. Jean Leblanc, vingt sols ; led. Meslie, dix sols ; led. Herson, dix sols ; led. Peltier, quinze sols ;

Revenant toutes lesd. sommes ensemble à celle de soixante livres quinze sols par an laquelle sera payée en quatre payements égaux de trois mois en trois mois, comme il est cydessus dit, audit me d'écolle, dont le premier échéra trois mois après le jour qu'ycelui me d'écolle aura été reçu par lesdits srs curés et aura pris possession de son écolle ; lequel me d'écolle les dits habitans consentent que les dits srs curés dépossèdent, quand bon leur semblera, et en mettent un, à leur choix, en sa place (ce qu'ils né pourroont faire néanmoins, sans l'avis et consentement desdits srs sindic et procureur fiscal[1]), à la charge par lui de suivre ce qui luy sera prescrit par lesdits srs curés, touchant son assistance pour chanter aux services divins qui se cellèbreront aux dites paroisses, et l'éducation des enfants seulement ; comme aussi de bien instruire les enfants que lesdits habitans envoyeront à son écolle, et de leur faire chanter tous les jours ouvrables, au soir, à la fin de ladite écolle, une antienne de la sainte Vierge, convenable au temps, avec un *De profundis*, pour les âmes des parents desdits srs curés et habitans susnommés ;

[Que le premier livre qu'on mettra entre les mains des écoliers, lorsqu'ils en seront capables, sera le catéchisme du diocèse ; qu'il aura soin de faire apprendre pendant la semaine, la leçon qui aura été donnée par lesdits srs curés le dimanche précédent — pourquoi ils conviendront ensemble des mêmes matières ; — laquelle leçon ledit me d'écolle fera répéter à ses écoliers, le samedi après-midi, pendant une heure ; qu'il apprendra à chanter à ceux des garçons qui auront de la voix, et les formera aux cérémonies de l'église ; qu'il envoyera chaque jour, à l'heure marquée par lesdits srs curés, un écolier à

1. Les mots entre parenthèses sont barrés sur la minute du tabellion, et une autre rédaction a été formulée et signée par les deux curés à la fin de l'acte ou contrat.



chaque paroisse pour y servir la messe; qu'il chantera les dimanches et festes chommées également les deux messes; qu'à l'égard des vespres, il les chantera les dimanches et festes, dans l'église où il aura chanté la première messe, par ordre de semaine; qu'il commettra une personne pour les chanter dans l'église où il aura chanté la dernière messe, et ce aux festes annuelles et solennelles qui sont: la Circoncision, l'Épiphanie, la Purification, l'Annonciation, Pasques, Ascension, Pentecoste, la Trinité, la Feste-Dieu, la Saint-Jean-Baptiste, l'Assomption, la Nativité de la Vierge, Saint-Denis, la Dédicace, la Toussaint et la Conception:

Qu'il assistera au service le jour des Cendres, dans l'église où tombera la première messe; qu'il chantera pendant la semaine sainte, à l'alternative dans les deux paroisses, en commençant, le mercredi saint, par l'église où il aura chanté la dernière messe, le dimanche des Rameaux; qu'il chantera à la procession de saint Marc, à la paroisse où il aura chanté la première messe le dimanche précédent; qu'aux processions des Rogations, il chantera à l'alternative à celle des deux paroisses, en commençant le lundi par celle de l'église dans laquelle il aura chanté la dernière messe le dimanche précédent; quant aux saluts de l'octave du saint Sacrement, il chantera à l'alternative dans les deux paroisses en commençant le jour du saint Sacrement dans celle où il aura chanté la première; que pour les matines, il en chantera deux par année, outre la feste des Patrons, suivant cet ordre: à Pasques où se trouvera la première messe, et à Noël il chantera les matines et la messe de minuit où tombera la dernière messe; la messe du jour, et les secondes vespres à l'église où tombera la dernière messe; aux festes des patrons, il chantera seulement dans l'église où se cellébrera la feste du patron.

A l'égard des sacrements d'eucharistie, d'extrême-onction, il aidera également messieurs les curés, et aux enterrements des mesmes, lesdits curés conviendront ensemble d'heures différentes pour les faire, afin de luy donner le moyen d'y assister et de recevoir sa rétribution; que généralement dans tous les cas spécifiés dans ces présentes, il chantera aux saluts, processions et autres offices, et dans l'église où tombera la première messe; qu'enfin, en ce qui regardera son emploi de maître d'école, il obéira à l'un et à l'autre desdits s^rs^ curés et s'il met de la négligence à ce double devoir, lesdits s^rs^ curés s'engagent, de bonne foi, de ne se point désunir pour l'y faire rentrer et de regarder la désobéissance faite à l'un d'eux comme faite à tous les deux [1].]

Laquelle somme que chacun des habitans promet de payer par

1. Le long développement compris entre crochets, depuis: « Que le premier livre... » jusqu'à: « comme faite à tous les deux », a été ajouté à la marge d'une écriture très fine, et sans doute sous la dictée des curés; car le tabellion n'eût pas été compétent pour préciser ainsi les multiples offices auxquels devait s'astreindre le maître d'école dans les deux églises.



chaque année audit m^e^ d'écolle et sans comprendre les mois[1] des enfants qu'ils envoyeront à ladite écolle et qu'ils payeront pour chaque enfant suivant le prix ordinaire; et comme cette somme de soixante livres quinze sols n'est pas suffisante pour l'entretien d'un m^e^ d'écolle, lesdits s^rs^ curés, sindic, procureur fiscal et habitans susnommés, consentent par ces mesmes présentes que les sommes de vingt livres, duës à chacune desdites paroisses de Saint-Pierre et de Saint-Philbert, par chacune année par le s^r^ prieur de Longpont, suivant l'acte passé par devant Leroy, notaire royal à Montlhéry, le 13 juin 1710, faisant ensemble quarante livres par an, soient aussi employées pour l'entretien dudit m^e^ d'écolle, ainsi que la rente donnée aux pauvres desdites paroisses par feu M. le marquis d'Arcy, à prendre sur l'hôtel de ville de Paris, au moyen de l'abonnement de laquelle rente de mondit s^r^ le marquis d'Arcy, ledit m^e^ d'écolle sera tenu de montrer et enseigner à six enfants de chaque paroisse, qui seront choisis par lesdits s^rs^ curés, et ce, sans aucune rétribution, et pour, par lesdits habitans susnommés, d'autant plus contribuer de leur part à ce que les sommes suffisent à la nourriture et entretien dudit m^e^ d'écolle, ils s'obligent à l'exempter de toutes charges de communauté, même de taille et autres impositions, à condition qu'il ne pourra faire valoir qu'un arpent de terre, et n'aura que deux vaches pour subvenir à sa nourriture; à condition par luy de payer le loyer de l'étable: attendu que celuy de la maison qu'il occupera luy sera retenu et payé en son acquit sur les sommes cy-dessus à luy promises au propriétaire de ladite maison.

Pour parvenir au payement desquelles sommes cy-dessus à luy accordées et promises (à la réserve de celle laissée par M. d'Arcy, et qui doit estre reçuë par les sindic et marguilliers desdites paroisses par chacun an, à l'hôtel de ville de Paris), lesdits s^rs^ curés, sindic et habitans susnommés, ont prié le s^r^ Dabancour de vouloir bien se charger d'en faire la perception de trois mois en trois mois; ce qu'il a accepté pour leur faire plaisir, à la charge qu'il pourra se départir de ladite recette, toutes fois et quantes il luy plaira, luy donnant à cet effet tout pouvoir, par ces présentes, pour faire ladite recette, même de poursuivre, par toutes voies duës et raisonnables, ceux qui seront de payer refusans, à l'effet de quoy une grosse des présentes, en forme exécutoire, luy sera mise entre les mains, a été convenu que ce quy est promis par le présent acte, par chacun desdits s^rs^ curés, s^rs^ Cordeau, Dabancour et habitans cy-dessus nommés, par année ne sera par eux payé qu'autant qu'ils résideront dans ledit lieu de Brétigny, et qu'arrivant la mort d'aucun desdits habitans, on ne pourra contraindre sa veuve et héritiers à continuer de payer ce qu'il promet cy-dessus; car ainsy prometlant, obligeant et renonçant.

1. Le taux de la rétribution scolaire n'est indiqué ni dans cet acte, ni dans les autres papiers concernant les petites écoles de Brétigny.



Fait et passé en l'estude dud. tabellion, le trentième septembre 1715 après-midi, en présence de Jean Vaze, huissier fieffé en ladite prévôté de Montlhéry, cy devant estant de présent aud. Brétigny.

Témoins qui ont signé avec lesdits s[rs] curés, procureur fiscal, et sindic: Pierre Charpentier; Tessier; Jacques Charpentier; Marineau; Roger; Jean Régnier; René Laurent; Hébert; Buard; Bary; Riant; Herson; Peltier;

Et lesdits Prieur; Colleau; Michel Aumont; David; Pérot; Souchart l'aîné; Souchart le jeune; Delimoges; Mainfroy; Leblanc; Jean Leblanc; Mesline; Pierre Souchart le jeune, ont déclaré ne sçavoir écrire ny signer, de ce interpellés suivant l'ordonnance.

Puis on lit les lignes suivantes en très belle écriture, de la main du curé Thibault :

Nous soussignés, curés de Saint-Pierre et Saint-Philbert, avons signé le présent acte et consenti l'exécution d'icelui, à l'exception que l'on ne pourra nous contraindre pour les sommes que nous avons promises, ne les voulant donner qu'autant que les maistres d'école nous seront utiles et agréables, et pendant tel temps qu'il nous plaira. DELCLERGUE. L.-A. THIBAULT.

COLAYE,

Contrôlé à Montlhéry, le 14 octobre 1715.

LEROY.

Il n'est pas hors de propos de faire remarquer que sur vingt-sept témoins formant « la plus grande et saine partie des habitants » des deux paroisses, treize seulement ont su signer. C'étaient à peu près les seuls dans ces paroisses, où devaient se trouver au moins cent vingt chefs de famille.

Ce règlement scolaire fut en vigueur, principalement pour le service de l'église, à partir du 1[er] octobre 1715.

Mais un an après, le 30 octobre 1716, des habitants se réunissent pour se plaindre que la somme de 40 livres due par l'abbé Bignon, prieur commendataire de Longpont, « par chacun an, le dernier jour des Rogations, et ce, au lieu d'un déjeuné qu'il estait obligé de fournir aux personnes des dites paroisses de Brétigny, qui assistoient à la procession que l'on va ordinairement faire desdites paroisses en l'église dudit lieu de Notre-Dame de Longpont », n'a pas été payée au maître d'école « qui est établi audit Brétigny depuis le 1[er] septembre 1715 ». Cependant cette somme de 40 livres aurait dû être reçue depuis le 20 mai 1716 par Nicolas Dabancour, chargé de payer les trimestres du maître d'école.

Les habitants chargent de nouveau ce comptable d'en faire la recette et le payement, et déclarent en outre « que leur volonté est qu'icelle somme soit toujours pour ayder à la subsistance dudit m[e] d'écolle, ou de ses successeurs maîtres d'écolle, pourvu que le

poste ne soit jamais vacant, par le besoin que l'on a dans les paroisses pour l'éducation des enfants, et que la rente léguée par feu M. le marquis d'Arcy, lorsquelle sera perceptible, soit aussi employée à ladite subsistance du m[e] d'écolle, quoiqu'elle soit léguée aux pauvres des deux paroisses, ne pouvant estre mieux qu'à contribuer à la subsistance de celuy qui peut instruire les enfans à lire et escrire et par ce moyen leur donner lieu d'estre élevé dans la religion catholique, apostolique et romaine ».

C'est le tabellion Colaye qui a rédigé cette constatation.

Les sept habitants de Brétigny qui s'assemblèrent pour prendre cette décision furent: Nicolas Buard, laboureur, — Pierre Souchart l'aîné, — Charles Souchart l'aîné, — Michel Roger, bonnetier, — Antoine Panié, — Pierre Brahier, — Marc Bary. Trois seulement savaient signer, Buard, Roger et Bary.

Un fait qui montrera le degré d'instruction dans ce bourg à deux paroisses et qui avait des maîtres d'école depuis 1612 :

En 1724, une déclaration royale enjoignait aux communautés de dresser un rôle des tailles, comprenant, avec la cote personnelle, les noms des taillables, leur nombre par chaque famille, non compris les enfants au-dessous de huit ans ; les domestiques, les bestiaux ; pour dresser cet état, il fallait savoir écrire ; or les trois collecteurs de Brétigny pour l'année 1725 étaient sous ce rapport d'une ignorance complète. Il fallut leur adjoindre des habitants sachant écrire, et dans une réunion composée de quinze habitants, le 8 mars, on nomma Louis Hervieux, Nicolas Buard et Jean Ely pour procéder à la confection des rôles conjointement avec les collecteurs illettrés, Jean Taillefer, Jacques Banier, et Michel Delanoue.

Jusqu'à présent je n'ai pas donné le nom du maître d'école dont il a été question dans les deux assemblées signalées plus haut.

On l'aurait ignoré, si Jean-Baptiste Maillet (c'était son nom) n'avait en juillet 1716 fait bail pour lui d'une maison et dépendances à Brétigny, avec Lazare Martin, manouvrier à Cossigny, paroisse de Saint-Pierre de Brétigny.

Maillet était marié; mais les mois d'école n'étant pas probablement très productifs, et les 60 livres 15 sols de cotisations ne suffisant pas à le faire vivre, devant le refus des 40 livres dues par le prieur de Longpont, il avait renoncé à chanter double messe tous les dimanches, etc., et était rentré dans la vie rustique et indépendante.

J.-F. Thénard.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TUNISIE

[On se souvient peut-être que dans la *Revue pédagogique* du 15 avril 1894 nous avons publié une lettre de M. Bobrovnikov, directeur de l'école normale de Kazan (Russie), sur *la méthode russe pour l'enseignement du russe aux enfants parlant une langue tartare*. A la fin de cette lettre, à propos des méthodes employées en Algérie pour enseigner le français aux enfants indigènes, M. Bobrovnikov s'exprimait ainsi : « Quand je pense aux écoles françaises en Algérie et les compare aux nôtres, j'y trouve toujours des comparaisons utiles à faire. C'est pourquoi je m'adresse à vous, monsieur le rédacteur, pour vous prier de vouloir bien, par l'intermédiaire de votre *Revue*, demander aux professeurs du collège Alaoui de Tunis de publier leur méthode d'enseignement de la langue française. Je suis certain que cela jetterait un nouveau jour sur la question difficile et grave de l'enseignement des indigènes. »

Cet appel a été entendu de M. B. Buisson, directeur du collège Alaoui, qui, dans un travail sur l'*Instruction des indigènes en Tunisie*, récemment publié par l'*Annuaire de l'enseignement primaire* de M. Jost (année 1895), a donné les renseignements demandés par M. Bobrovnikov. Nous reproduisons ici, avec l'autorisation de l'éditeur de l'*Annuaire*, la partie du travail de M. B. Buisson qui traite de l'enseignement du français dans les écoles de Tunis et spécialement au collège Alaoui. — *La Rédaction*.]

Suivons maintenant les petits indigènes à la classe de français. Car le français, ne l'oublions pas, voilà le but principal. Comment le leur apprend-on ici ? Par une méthode simplifiée, composée spécialement à leur usage. Nos méthodes de lecture métropolitaines, M. Machuel l'a judicieusement reconnu, sont presque toutes faites pour des enfants qui savent déjà bien parler français, qui connaissent la langue ; tandis que pour les indigènes, il fallait des livres, des livrets très élémentaires imprimés en grosses lettres très claires et ne contenant que des mots usuels, des phrases courtes et correspondant aux besoins de la vie primitive. La nécessité rend ingénieux, et le directeur de l'enseignement s'est mis lui-même à forger l'outil indispensable. Quelques dénigreurs de profession, il s'en est trouvé même à Tunis, ont cherché à ces livrets je ne sais quelles chicanes d'Allemands. Mais ces taquineries n'empêchent pas tous ceux qui ont fait usage de ces petits livrets de reconnaître quels services ils ont rendus et rendent encore, et comme on aurait été embarrassé si l'on avait été obligé d'employer ici nos méthodes françaises même les

meilleures, même les plus élémentaires, qui sont remplies de termes et de locutions qu'un petit Tunisien, et à plus forte raison qu'un petit Bédouin de l'intérieur n'arriverait jamais à se figurer. Pour rendre plus efficace, du reste, et plus intuitive cette méthode de lecture et de langage déjà si utile, M. Machuel a fait publier une série d'images, qui sont tout d'abord montrées aux élèves pendant la leçon, puis distribuées sous forme de bons points, de façon à fixer dans leur mémoire, d'une façon ineffaçable, le mot français, avec sa représentation figurée et sa traduction en arabe. Cette innovation, à laquelle une commission d'éducateurs tunisiens a collaboré, est très ingénieuse; le corps enseignant l'a saluée avec enchantement, et on a le droit d'en attendre les meilleurs résultats.

Je n'ai pas besoin de vous dire qu'on n'avait pas attendu cette série d'images-récompenses spécialement préparées en vue de la Tunisie, pour employer fréquemment dans les classes indigènes des tableaux et surtout des objets. L'école annexe du collège Alaouï possède une riche collection d'objets et un copieux musée scolaire où le zélé directeur, M. Combaz, a groupé tout ce qui peut servir à illustrer les leçons de choses et les leçons de langage, surtout les objets relatifs aux industries et aux coutumes locales; tout cela étiqueté soigneusement en arabe et en français.

Mais la leçon de langage elle-même, me direz-vous, comment se fait-elle ? Suit-on la méthode tant prônée récemment de l'enseignement du français tout en français et rien qu'en français, et donné par des maîtres ne sachant que le français ?

Je réponds tout de suite résolument : Non.

Cette méthode, qu'un éminent inspecteur général de France a exposée dans la *Revue pédagogique*[1] avec beaucoup de talent et de foi éloquente et persuasive, est excellente sans doute et peut donner de très bons résultats, appliquée surtout de la façon qu'il a si bien indiquée; mais somme toute, c'est un pis-aller. On a eu

---

1. *Revue pédagogique*, 4 avril 1891 : *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes dans nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, par M. I. Carré. « Il faut, dit M. Carré, suivre la méthode maternelle, *c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent.* » Voir aussi *Revue pédagogique*, 15 mars 1888 et 13 mars 1889 et surtout 15 février 1894. *(Note de M. B. Buisson.)*

raison de la recommander comme suffisante déjà pour propager la langue française partout où l'on n'a pas mieux. Si le maître est fervent et intelligent, il peut certainement obtenir par cette méthode de très bons, de très encourageants résultats. C'est ce qui arrive en Bretagne; je m'en suis assuré dans une récente tournée. Je n'oublie pas, non plus, que j'ai trouvé à San-Francisco une ravissante petite école d'enfants chinois où m'a conduit le directeur de l'enseignement lui-même, l'honorable M. Swett, et j'ai pu m'assurer que ces petits Asiatiques, aux mines douces et intelligentes, apprenaient très bien à parler et à comprendre l'anglais avec des institutrices qui ne savent pas un mot de chinois. Mais elles ne s'en vantaient pas, elles le déploraient, au contraire, et auraient bien mieux réussi encore si elles avaient pu entrer plus intimement en rapports avec les enfants par un joli conte compris entièrement par tous, ne fût-ce que pour les reposer et les distraire! Prétendre cette méthode préférable en soi à celle qui consiste à faire passer peu à peu l'enfant étranger de sa langue à une autre langue graduellement, méthodiquement introduite, c'est trop dire, c'est nier l'évidence.

M. Carré, dont nous admirons beaucoup les ouvrages, nous permettra de ne pas le croire infaillible sur ce point. Non, pour amener de petits indigènes à parler français autrement qu'en perroquets, il est sage de ne pas uniquement leur parler français, de leur faire au contraire, au début, bien comprendre le sens arabe des mots les plus ordinaires et des tours de phrases avec lesquels on construira peu à peu la conversation familière.

M. Bobrovnikov, pédagogue russe, directeur de l'École normale de Kazan, dans une lettre datée du 5 mars 1894 et qui a paru dans la *Revue pédagogique* il y a quelques mois, nous a fait l'honneur de souhaiter plus de détails sur la méthode du collège Alaouï pour l'enseignement du français aux petits indigènes. Nous croyons donc répondre partiellement à ce vœu en reproduisant ici le canevas d'une leçon de langage faite cette année par un élève-maître indigène aux petits Arabes, à l'école annexe, avec l'approbation de son directeur, M. Combaz. Cette leçon fait suite à un certain nombre d'autres ayant trait à la classe, à son mobilier, à la cour de récréation et aux objets qu'on y trouve.

Leçon de Langage.

SUJET : « LE CAHIER »

Pour des élèves qui ont quelques mois de classe.

Matériel nécessaire pour faire la leçon : un cahier neuf et propre, un ou deux cahiers d'élèves plus ou moins bien tenus, un livre neuf, un livre vieux, une règle, un crayon, une feuille de papier blanc non réglée.

Le maître fait d'abord retrouver à ses élèves les mots les plus usuels qu'il ont appris relativement à ce sujet dans les leçons précédentes, comme *cahier*, *crayon*, *règle*, *livre*. *propre*, *neuf*, *vieux*, *sale*, ou *malpropre*, etc. ; puis, montrant un des cahiers des élèves, il dit :

LE MAITRE. — A qui est ce cahier? (Traduire, si on n'est pas bien compris.)

TOUS LES ÉLÈVES[1]. — Monsieur, ce cahier est à Kassem.

LE MAITRE. — Bien. (Montrant la couverture du cahier) : « La couverture du cahier ».

TOUS LES ÉLÈVES. — La couverture du cahier.

LE MAITRE (montrant une feuille) : « La feuille, une feuille » ; (puis plusieurs feuilles) : « Les feuilles du cahier ».

TOUS LES ÉLÈVES. — La feuille, une feuille, les feuilles du cahier.

LE MAITRE (montrant une page) : « La page, une page », puis plusieurs pages : « Les pages ».

TOUS LES ÉLÈVES. — La page, une page, les pages.

LE MAITRE. — Comment dit-on en arabe : couverture du cahier?... feuille?... page?

TOUS LES ÉLÈVES. — La couverture du cahier s'appelle : *ghellaf elkerrassa*, la feuille *elouerqua*, la page *essafeha*.

LE MAITRE. — Bien. Dans une feuille combien y a-t-il de pages?

TOUS LES ÉLÈVES. — Dans une feuille, il y a deux pages.

LE MAITRE. — Mohammed, viens ici à côté de ma table.

---

1. Dans cette leçon, l'élève-maître a d'abord fait répéter par *tous les élèves* les mots ou phrases formant le sujet de la leçon ; ordinairement on fait répéter les mots nouveaux d'abord individuellement par un ou plusieurs élèves ayant une bonne prononciation, et ce n'est qu'ensuite qu'on les fait répéter collectivement.

MOHAMMED. — Monsieur, je viens ici à côté de ta table [1].

LE MAITRE. — Prends le cahier de Kassem et compte les feuilles.

MOHAMMED. — Je prends le cahier de Kassem et je compte les feuilles : une feuille, deux feuilles..... dix feuilles.

LE MAITRE, *à tous*. — Qu'a fait Mohammed?

TOUS LES ÉLÈVES. — Monsieur, Mohammed a compté les feuilles du cahier de Kassem.

LE MAITRE. — Combien y a-t-il de feuilles dans le cahier de Kassem?

TOUS LES ÉLÈVES. — Dans le cahier de Kassem il y a dix feuilles.

LE MAITRE. — Attention. Et combien y a-t-il de pages dans ce cahier?

TOUS LES ÉLÈVES. — ..... (Un élève plus habile à calculer finit par trouver et dit) : Monsieur, dans ce cahier il y a vingt pages.

Le maître, après s'être assuré que les enfants se rendent bien compte du sens de ces divers mots, interroge individuellement quelques élèves sur ce qui précède, et continue.

LE MAITRE (montrant les lignes du cahier) : « La ligne, une ligne, les lignes ».

TOUS LES ÉLÈVES. — La ligne, une ligne, les lignes.

LE MAITRE. — Comment appelle-t-on la ligne en arabe?... les lignes?

TOUS LES ÉLÈVES. — La ligne, en arabe, s'appelle : « *essetere* »; les lignes : « *essetour* ».

LE MAITRE. — Ce cahier est réglé (ce qui veut dire en arabe *hadel kerrassa messettera*).

TOUS LES ÉLÈVES. — Ce cahier est réglé (ce qui veut dire en arabe *hadel kerrassa messettera*).

LE MAITRE (montrant une feuille de papier blanc) : Cette feuille de papier blanc est-elle réglée?

TOUS LES ÉLÈVES. — Non, monsieur, cette feuille de papier blanc n'est pas réglée.

---

1. Dans les premières leçons aux petits indigènes, pour ne pas exiger trop d'efforts de leur intelligence, on se borne au tutoiement, qui a l'avantage de correspondre tout à fait à l'esprit et aux coutumes de leur langue. Au bout d'une année et souvent moins on arrive à leur parler individuellement avec la forme du pluriel.

Le Maitre. — Hassouna, prends la règle et le crayon, et règle la feuille de papier blanc.

L'élève obéit, aidé ou non par le maître, et la leçon continue.

Le Maitre (montrant la marge) : « La marge, la partie blanche », en arabe *elhachia*.

Tous les Élèves. — La marge, la partie blanche.

Le maître ouvre le cahier de Kassem et trouve plusieurs pages déchirées qu'il montre aux élèves.

Le Maitre. — Qu'a fait Kassem?

Le maître n'obtiendra peut-être pas de réponse en français, mais quelqu'un lui dira sûrement : « Kassem quettâ kerrasseto ».

Le Maitre. — Bien; en français, cela veut dire: Kassem a déchiré son cahier. Répétez tous.

Tous les Élèves. — *Kassem quettâ kerrasseto;* en français, Kassem a déchiré son cahier.

Le Maitre. — Bon. Traduisez : *Ibrahim quettâ ketabo.*

Tous les Élèves. — Ibrahim a déchiré son livre.

Le Maitre. — *Allala quettâ seroualo.*

Tous les Élèves. — Allala a déchiré son pantalon.

Le Maitre (montrant une tache d'encre): Ah! qu'a fait encore Kassem?

Faire comme ci-dessus et traduire en français la réponse que les élèves auront donnée en arabe: « Kassem a taché son cahier avec l'encre ».

Tous les Élèves. — Kassem a taché son cahier avec l'encre, ou Kassem a fait une tache d'encre sur son cahier. *(Gallicisme qui n'aurait peut-être pas été compris du premier coup.)*

On pourrait donner également le verbe salir.

Le Maitre. — Le cahier de Kassem est déchiré et taché.

Tous les Élèves. — Le cahier de Kassem est déchiré et taché.

Le Maitre. —Mohammed, que veut dire, en arabe: « Le cahier de Kassem est déchiré et taché »?—Et toi, Sadok, que veut dire : « Le livre est déchiré et taché»?— Et toi, Hamida : « Il a déchiré, il a taché »?

Mohammed et ses camarades Sadok et Hamida traduisent, aidés, s'il y a lieu, par le maître, qui continue.

Le Maitre. — Le cahier est en papier *(el kerrassa kared.)*

Tous les Élèves. — Le cahier est en papier.

Le Maitre. — Hassouna, peux-tu nommer d'autres objets en papier?

Hassouna. — Oui, monsieur. Le livre est en papier, les tableaux sont en papier, les bons points sont en papier, les lettres d'absence sont en papier, etc.

Le Maitre. — A quoi sert le cahier, Sadok?

Sadok. — Le cahier sert pour écrire. (Rappeler en arabe le sens du verbe *sert*.)

Le Maitre. — Répétez tous : Le cahier est en papier; le cahier sert pour écrire.

Tous les Élèves. — Le cahier est en papier; le cahier sert pour écrire.

Montrant ensuite et faisant prendre et toucher aux élèves le livre vieux et le livre neuf, le maître les amène à retrouver les mots déjà donnés à propos du cahier : *couverture*, *feuille*, *page*, *ligne*, *marge*, etc.

Là peut se borner la leçon sur le cahier.

Le maître interroge individuellement le plus grand nombre d'élèves possible, *en français*, et quelquefois *en arabe* en exigeant toutes les réponses en français; puis, les guidant, il fait résumer la leçon par *tous* collectivement; on le voit, la langue maternelle est employée avec parcimonie.

Dans ces interrogations le maître s'efforce toujours, comme nous l'avons déjà dit ci-dessus, de mettre les élèves en mouvement et de leur faire exprimer leurs mouvements. Exemple : « Hamed, sors du banc et viens à côté de ma chaise. — Monsieur, je sors du banc et je viens à côté de ta chaise. — Prends le cahier. — Je prends le cahier. — Ouvre le cahier. — J'ouvre le cahier. — Ferme le cahier. — Je ferme le cahier. — Ouvre-le doucement. — Je l'ouvre doucement, etc. » Au fur et à mesure que Hamed agit et parle, ses camarades doivent également dire ce qu'il fait, par exemple : « Hamed prend le cahier. — Hamed ouvre le cahier. — Hamed ferme le cahier, » etc.

Veut-on, par exemple, enseigner l'impératif du verbe *déchirer*, on prend un morceau de papier, et l'on dit à un élève : « Déchire ce morceau de papier, » etc. En un mot on tâche de varier, de

dramatiser l'exercice de langage le plus possible, de le rendre intuitif, vivant, attrayant de toute façon.

A propos du cahier de Kassem on pouvait faire, bien entendu, quelques réflexions au sujet de la tenue des cahiers, encourager, louer les enfants soigneux, studieux, et donner une ou deux recommandations. On aurait pu comparer le cahier de Kassem avec un autre bien tenu, etc.

Nous rappelons au maître d'exiger toujours des réponses complètes et de faire répéter la demande en tout ou en partie. Exemple : « As-tu un cahier? » Ne pas laisser répondre *oui* ou *non* tout court, mais, par exemple : « Oui, monsieur, j'ai un cahier. — As-tu appris ta leçon? — Oui, monsieur, j'ai appris ma leçon, » etc.

Notre conseil général est de traduire soigneusement tout ce *qui peut donner lieu à équivoque*, mais rien de plus;

De faire répéter nombre de fois les mots, phrases ou expressions qui apparaissent pour la première fois ou peuvent avoir été oubliés;

D'alterner les réponses collectives avec les réponses individuelles, de façon que les élèves soient toujours tenus en haleine et qu'on s'assure que chacun prononce bien, comprend et tire profit de la leçon;

De faire revenir les mots déjà connus chaque fois qu'on le peut, pour mieux les graver dans la mémoire de l'enfant;

De donner, chaque fois qu'on le peut, le féminin des adjectifs qu'on emploie au masculin, ou *vice versâ*.

Loin de perdre du temps par cette méthode, on en gagne au contraire, croyons-nous, beaucoup pour l'avenir; on va *piano*, mais *sano;* elle conserve du reste toute la moelle de la méthode Carré, ou plutôt elle l'avait devancée, et a de plus l'avantage de n'exercer les enfants que sur des choses réellement comprises; et au lieu de ne parler qu'à la mémoire mécanique, on s'adresse à l'intelligence, et ce qu'on fait apprendre est appris pour toujours. Parce que le maître indigène ou français qui enseigne notre langue aux commençants sait aussi la leur, et peut tout de suite leur expliquer, d'un mot révélateur, du mot propre et précis en arabe, tout ce qui demanderait en français des périphrases très longues et très vagues, cela n'empêche pas qu'il adopte, même dès les premières classes, l'usage de parler beaucoup, toujours et

presque exclusivement en français, et de tout montrer en action, de dramatiser tout. Et la traduction d'une langue dans l'autre, cet exercice si fructueux qui fixe si merveilleusement le vrai sens des mots, on la proscrirait, on devrait se priver de ce précieux auxiliaire pour rester fidèle au principe! Encore une fois, on ne peut soutenir que la méthode d'enseigner une langue nouvelle en feignant d'ignorer la langue maternelle de l'enfant puisse donner des résultats comparables à la méthode rationnelle qui s'aide de ce qu'il sait très bien pour lui apprendre ce qu'il ne sait pas, et qui va ainsi du connu à l'inconnu. Quelques jeunes maîtres, je le le veux bien, s'ils ne sont pas guidés et surveillés, pourront s'attarder quelques semaines à apprendre un peu trop pour eux-mêmes l'arabe en classe au lieu d'enseigner le français. Mais il est facile au directeur ou à l'inspecteur d'y mettre bon ordre, et, si le bon enseignement du français ne consiste pas seulement à faire répéter quelques mots et phrases mécaniquement, mais à inculquer des idées, à faire pénétrer des choses réelles dans l'esprit des enfants, la méthode dite maternelle ne peut suffire. Cette méthode, pleine de si bons conseils pédagogiques, devient au contraire merveilleuse quand on y ajoute l'explication et la traduction d'une langue dans l'autre. Alors, tous les excellents exercices pratiques de démonstration qu'elle recommande portent tous leurs fruits. On montre des choses concrètes à l'enfant, on lui fait toucher du doigt et manier les objets qu'on lui nomme: vêtements, instruments, matériel de classe, petits meubles, petits ménages, spécimens de métaux, petits jouets ou images représentant ce que vend l'épicier du coin, ce qui se trouve dans la boutique du boulanger, du boucher, du ferblantier, du forgeron, etc. On objective autant que possible les couleurs, les formes, les nombres, les qualités faciles à figurer, à faire apprécier par les sens. On anime, on vivifie tout; on fait lever, asseoir, tourner, monter, descendre les enfants; on les fait *agir*, enfin, pour que l'acte qu'ils accomplissent ou voient accomplir par un camarade devant eux reste dans leur mémoire indissolublement lié « aux *verbes* qui en sont l'expression ». Tout cela, à condition que l'exercice ne soit pas trop prolongé, trop minutieusement détaillé, trop pédantesque, trop monotone, intéressera, captivera les élèves. Mais quand, de la leçon de langage, il faut les mener à la lecture,

non plus de mots isolés ou de petites phrases, mais de phrases contenant des idées abstraites, il faut bien recourir à l'arabe à l'occasion — sous peine de perdre plus de temps en explications oiseuses qu'en lecture proprement dite. Sur ce point nous croyons en avoir donné à MM. les inspecteurs généraux Foncin et Léon Robert, lors de leur visite, une démonstration qui les a convaincus. Au contraire, les explications en français de chaque terme un peu difficile, qu'on peut d'un mot rendre clair par la traduction, couperaient le fil du récit, troubleraient et encombreraient la leçon. Il est bon de faire chercher sans doute, à l'occasion, et de tenir l'esprit en haleine ; mais, quand on le peut, qu'on donne vite à l'enfant le sens du mot qui est la clef de toute la phrase, et qu'on n'émousse pas trop son attention et sa curiosité en la mettant sans cesse à l'épreuve.

Quant aux conseils de M. Carré pour que l'instituteur, en pays indigène, se borne autant que possible à un français simplifié, *réduit*, très coulant sur les difficultés de l'orthographe, restreint au vocabulaire le plus usuel, comment ne pas les approuver quand c'est précisément ce que nous pratiquons depuis près d'une décade en Tunisie. Nous irions même volontiers plus loin que lui dans cette voie, et nous faciliterions l'apprentissage de la lecture aux petits Arabes en autorisant au cours enfantin, voire même au cours élémentaire indigène, une orthographe très simplifiée, très phonétique, pour arriver un peu plus vite à faire épeler des phrases intéressantes ; par exemple, nous tolérerions volontiers, non qu'on imprime dans le livret, mais qu'on écrive au tableau noir pour les tout petits des solécismes et barbarismes comme ceux-ci : *Le cha a bu le lé dan le pla*, au lieu d'attendre, pour leur faire lire des phrases ayant un peu de sens et d'intérêt pour eux, qu'ils aient péniblement appris en syllabant que *at* dans *chat* et *plat* se prononce *a* et non *at*, et que *ait* dans *lait* se prononce *é*.

LA SIMPLIFICATION DE L'ORTHOGRAPHE

Nous avons reçu la lettre suivante :

« Alger, le 1er mars 1895.

A M. le directeur de la *Revue pédagogique*.

Monsieur le directeur,

Le Comité algérien de l'*Association pour la simplification de l'orthographe* me charge de vous adresser son manifeste. Cette association est fondée sous le patronage de M. le gouverneur général de l'Algérie. A peine existe-t-elle et déjà elle compte près de six cents membres.

Son but est de faciliter l'étude et la propagation de la langue française, et cela, non en révolutionnant l'orthographe, mais en la rendant plus simple par la suppression des anomalies et des exceptions arbitraires.

Si, comme nous l'espérons, notre œuvre vous paraît utile et patriotique en même temps que sage, nous vous demanderons de vouloir bien nous prêter le concours de votre publicité.

Nous vous saurons gré en tous cas de faire connaître notre manifeste à vos lecteurs; il aura pour eux tout au moins un intérêt de curiosité, et beaucoup peut-être y adhéreront.

Je vous prie d'agréer, monsieur le directeur, avec les remerciements anticipés du Comité, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

Le Secrétaire général,
A. RENARD. »

Voici la teneur du manifeste lancé par le Comité algérien :

Manifeste
DE L'ASSOCIATION POUR LA SIMPLIFICATION DE L ORTHOGRAPHE

L'Association pour la simplification de l'orthographe se propose, comme l'indique son titre, de préparer la simplification de l'orthographe.

Pourquoi cette simplification ?

Pour trois raisons principalement :

1° Parce que l'orthographe d'aujourd'hui, avec ses anomalies, ses incohérences, ses complications de toutes sortes, est moins une science qu'un jeu de hasard. N'est-il pas choquant, illogique, d'écrire, par exemple, *coureur* et *chariot* avec un seul *r*, mais *courrier* et *charrette* avec deux; j'*achète* avec un seul *t*, mais je *cachette* avec deux; *école* sans *h*, mais *écho* avec *h; frénésie* avec *f*, mais *phrénologie* avec *ph; dizaine* avec *z*, mais *dixième* avec *x*?

Quelle raison y a-t-il d'adopter pour ces mots deux orthographes différentes ?

Il faut, sauf exception justifiée, même orthographe là où il y a même prononciation.

Cette réforme d'ailleurs, loin d'être contraire à la tradition, ne fera que permettre à l'orthographe de reprendre son évolution naturelle, brusquement interrompue au commencement de ce siècle. Il y a juste deux cents ans, dans la première édition du Dictionnaire de l'Académie (1694), les mots *connaître, fantôme, prêtre, sujet,* étaient écrits étymologiquement *connoistre, phantôme, prebstre, subject.* Peu à peu nos pères les ont simplifiés, en retranchant les lettres *inutiles,* c'est-à-dire non françaises; et l'Académie, se conformant à l'usage, a sanctionné, à diverses reprises, les réformes faites par le public, notamment en 1742 et en 1760, époque où elle modifia, dans deux éditions successives de son dictionnaire, l'orthographe de plus de *cinq mille* mots.

Faisons comme nos pères, simplifions; continuons leur œuvre là où elle reste inachevée : le champ est vaste encore;

2° Parce que, en simplifiant l'orthographe, on mettra les enfants à même de l'apprendre plus vite et de la savoir mieux. Ce qui, en effet, prend le plus de temps et offre le plus de difficultés dans l'étude de l'orthographe, ce ne sont pas les règles elles-mêmes, ce sont les anomalies, les exceptions, que rien n'explique ni ne justifie.

On a vite fait, par exemple, d'apprendre que le pluriel des noms se marque avec une *s*. Et si cette règle s'étendait à tous les noms sans exception, quel est l'enfant qui ne la comprendrait pas du premier coup et ne l'appliquerait pas infailliblement?

Mais on a multiplié à plaisir, et sans raison d'aucune sorte, les exceptions : d'abord les noms en *au*, puis les noms en *eau*, puis les noms en *eu*, puis sept noms en *ou* (*bijou*, *caillou*, etc.), marquent leur pluriel non avec une *s*, mais avec un *x*, sans compter les sous-exceptions et aussi les noms propres et les noms composés, qui tantôt prennent la marque du pluriel et tantôt ne la prennent pas. Et cela pourquoi? Personne ne l'a jamais su. Qu'on les soumette donc à la loi générale, qu'on écrive des *étaus*, comme des *landaus*, des *chous*, comme des *clous*, quel obstacle y a-t-il à cela? Et du même coup on aura supprimé neuf ou dix exceptions, dont chacune à étudier demande autant de temps que la règle seule. Le temps employé à apprendre l'orthographe sera ainsi dix fois moindre qu'il ne l'est aujourd'hui.

Cela vaut la peine qu'on y songe;

3° Parce que les complications dont l'orthographe d'aujourd'hui est hérissée sont un obstacle à la diffusion de la langue française dans nos colonies et à l'étranger. Comment un indigène de l'Algérie ou du Tonkin, comment un étranger pourra-t-il reconnaître, par exemple, dans la phrase suivante, la prononciation du *ch* qui se prononce tantôt *ch* (comme dans *chercher*), tantôt *k* (comme dans *archange*) : *Le chirurgien et le chiromancien chantèrent un choral qui charma les échos de l'Achéron?*

C'est à décourager les plus intrépides.

Pourquoi ne pas marquer exactement, fidèlement, dans les mots français, la prononciation française? Pourquoi, lorsqu'on prononce *gajure*, *sinet*, *condaner*, écrire *gageure* (comme *nageur*), *signet* (comme *signer*), *condamner* (comme *amnistie*)?

La langue française veut être écrite dans une orthographe française et non dans une orthographe grecque, latine, anglaise ou allemande. C'est là une vérité de bon sens, et tel était l'avis de Corneille et de Voltaire.

Aux savants, aux savants seuls à rechercher l'origine des mots. Le peuple n'en a pas le temps.

***

Cependant l'orthographe actuelle est susceptible de tant de perfectionnements, que la réformer d'un seul coup, sur tous les points à la fois, ce serait la rendre souvent méconnaissable à nos yeux et jeter un trop grand trouble dans nos habitudes: ce serait peut-être aussi courir les aventures. Il faut donc momentanément limiter la réforme.

Mais quelle sera la limite?

Celle qu'a tracée la Commission elle-même du Dictionnaire de l'Académie française.

Le 26 janvier 1893 cette commission a, en effet, approuvé un rapport de M. Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris, sur les modifications orthographiques à introduire dans le Dictionnaire.

C'est ce rapport, ou, pour lui donner son titre exact, c'est cette « note », désormais fameuse, que l'association adopte comme base de son programme. Le champ d'action sera ainsi nettement délimité et la réforme offrira toutes les garanties désirables de modération et de sagesse.



L'Association orthographique aura-t-elle le pouvoir d'imposer cette réforme? Non, et telle n'est pas sa prétention. Ce à quoi elle vise, c'est à la faire désirer du public, en lui en montrant les avantages. Et si elle peut atteindre ce but, la réforme sera bientôt un fait accompli.

Voici comment.

Le jour où le public aura réfléchi sur les inconvénients graves que présentent les complications de l'orthographe actuelle, si irrégulière, si déconcertante; le jour où les pères et mères de famille surtout auront bien médité et bien compris ces trois points :

1° L'inutilité qu'il y a, pour leurs enfants, à étudier une science aussi déraisonnable, une science en vertu de laquelle il faut écrire des *timbres-poste* sans *s* final, mais des *malles-postes* avec *s*, *millionième* avec une seule *n*, mais *millionnaire* avec deux;

2° La perte de temps qui en résulte; perte énorme, puisque l'orthographe aujourd'hui, grâce à ses complications, absorbe à elle seule la moitié au moins du temps consacré à l'enseignement dans les écoles

primaires, et rend ainsi impossible aux enfants l'acquisition de connaissances vraiment utiles; perte irréparable, puisque le temps de l'enfance est généralement le seul, de toute la vie, réservé à l'instruction ;

3° Enfin l'espèce d'abus que l'on commet non seulement en mettant l'esprit des enfants à la torture pour y faire entrer de force des notions qui n'ont pas le sens commun (*holocauste* et *olographe* par exemple, ou *pieds nus* et *nu-pieds*), et cela à un âge où il serait si nécessaire de ne donner que des notions qui forment le jugement, et d'écarter tout ce qui pourrait le fausser; mais encore en rendant obligatoire cette science absurde, sous peine d'échec aux examens, sous peine de ridicule dans la société;

Le jour, en un mot, où le public ouvrant les yeux et revenant d'un préjugé qui n'a que trop duré, bien qu'il ne date que de ce siècle, reconnaîtra que le mérite attribué à l'orthographe d'aujourd'hui n'est qu'une erreur, une fiction mensongère, et la connaissance de cette orthographe une science aussi vaine que péniblement acquise; ce jour-là, le public demandera la réforme, et la réforme sera faite : les pouvoirs publics, respectueux du vœu de la nation, donneront l'ordre de l'appliquer dans les écoles. Les générations nouvelles apprendront une nouvelle orthographe, différente de la nôtre, comme la nôtre diffère de celle de nos pères. L'usage peu à peu se modifiera, et à son tour l'Académie française, qui s'est toujours piquée de suivre l'usage, sanctionnera la réforme en l'adoptant dans son dictionnaire.

Eclairer le public, l'instruire par le livre, par le journal, par la parole, lui montrer la légitimité et l'utilité d'une simplification de l'orthographe actuelle, l'amener par la persuasion à désirer, à demander cette simplification, voilà le but de l'Association orthographique, et elle fait appel à tous les pères, à toutes les mères de famille, à tous les Français.

LE COMITÉ.

Alger, 20 janvier 1895.

L'Association est placée sous la direction de deux Comités, un Comité de patronage et un Comité de propagande, dont voici la composition :

Comité de patronage.

MM.

CAMBON, gouverneur général de l'Algérie.
Général baron BOISSONNET, grand-officier de la Légion d'honneur.
CHRISTIAN, préfet d'Alger, officier de la Légion d'honneur.
DE MALHERBE, préfet d'Oran, chevalier de la Légion d'honneur.
GUILLEMIN, professeur à l'École de médecine, maire d'Alger, chevalier de la Légion d'honneur.
SAINT-GERMAIN, député d'Oran.
PRADELLE, avocat, maire de Mustapha.

Commandant COUTURES, maire d'Oran, officier de la Légion d'honneur.
Francisque SARCEY.

Comité de propagande.

Président :

Dr TREILLE, professeur à l'Ecole de Médecine, membre du Conseil supérieur de l'Algérie, conseiller général, ancien député, chevalier de la Légion d'honneur.

Vice-Présidents :

Commandant RINN, conseiller de gouvernement, officier de la Légion d'honneur.
WAROT, président de la Chambre de commerce d'Alger, chevalier de la Légion d'honneur.

Secrétaire général :

RENARD, agrégé des lettres, professeur de rhétorique au lycée d'Alger.

Secrétaire adjoint :

PAOLI, bibliothécaire de l'Université, à Alger.

Trésorier :

FRAVEGA, ingénieur civil.

Membres du Comité :

ALI CHÉRIF ZAHAR, membre du Conseil supérieur de l'Algérie, conseiller général, capitaine de spahis en retraite, commandeur de la Légion d'honneur.
BERNARD, inspecteur principal des chemins de fer de l'Algérie, chevalier de la Légion d'honneur.
CHARPENTIER, professeur à l'École de droit, adjoint au maire d'Alger.
Abbé CORNUD, vicaire général, ancien aumônier du lycée.
LE DENTU, avocat à la Cour d'appel, chevalier de la Légion d'honneur.
DE GALLAND, directeur du petit lycée de Ben-Aknoun.
GASTU, avocat à la Cour d'appel, ancien député d'Alger.
GENSOUL, procureur de la République, à Alger.
REY, avocat à la Cour d'appel d'Alger.
VERNER, vice-président du Tribunal civil d'Alger.

Nota. — Pour faire partie de l'Association, il suffit de verser une cotisation annuelle de 1 franc. Les sommes plus élevées sont reçues avec reconnaissance. Une cotisation de 5 francs donne droit au titre de membre fondateur.

Adresser cette cotisation au secrétaire général, M. Auguste Renard, professeur de rhétorique au lycée d'Alger, 33, rue Rovigo.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

ÉVOLUTION ET GROUPEMENT RATIONNEL

DES GRANDES LIGNES DU RELIEF TERRESTRE

W. MORRIS DAVIS, *Methods and models in Geographical Teaching (American Naturalist)*, 1889; DE LA NOE ET DE MARGERIE, *Les Formes du terrain*, Paris, 1889; PENCK, *Das Endziel der Erosion*, Vienne, 1889; *Morphologie der Erdoberfläche*, Stuttgart, 1894; DE LAPPARENT, *L'Age des formes topographiques (Revue des questions scientifiques)*, 1894; *Les grandes lignes de la géographie physique (Annales de géographie)*, 15 janvier 1895.

Parmi les notions fondamentales récemment introduites dans les études de géographie physique, celle qui de beaucoup permet le mieux d'acquérir une pleine connaissance du milieu où doit se dérouler l'existence humaine, c'est que l'état topographique d'une région déterminée dépend, non seulement de sa structure profonde, mais surtout du temps que les érosions ont eu à leur disposition pour le façonner; en d'autres termes, la *notion d'âge* devient, pour le relief terrestre, un principe permettant de fournir, de ses formes actuelles si variées, une interprétation raisonnée.

Il est, en effet, hors de doute que le sol qui nous supporte, loin d'offrir l'image de la stabilité absolue, est soumis à de très lents mais perpétuels changements, au point même de mettre partout en défaut cette expression de *terre ferme* qui lui est si communément appliquée. Sans avoir besoin de tenir compte de l'enseignement fourni par les violentes secousses des tremblements de terre, annonçant d'une façon par trop expressive qu'il est des zones faibles de l'écorce où l'état d'équilibre est loin d'être acquis, d'une façon plus générale on sait que les masses continentales, une fois émergées, sont exposées à d'incessantes actions de dégradation; et que cette œuvre exercée par tous les agents habituels d'érosion, après avoir mis en relief tous les détails de leur architecture interne, a pour résultat final leur complet aplatissement, — l'érosion, quand elle a le champ libre, ayant précisé-

ment pour effet de transformer en une plaine absolument uniforme le pays sur lequel s'exerce son action. Si bien qu'en dernier lieu l'horizontalité absolue devient, la forme simple, mais inévitable que toute surface continentale doit prendre quand, par suite d'une prolongation suffisante de l'effort, ses saillies ont été amenées à un niveau peu différent de celui de la mer.

Or ce phénomène étant universel, on ne peut échapper à cette conclusion qu'à la suite de ce nivellement général des masses continentales, notre globe est destiné à prendre la forme simple et régulièrement arrondie d'un boulet. Assurément, pour qu'un tel aplanissement se produise, il faut faire largement intervenir ce facteur d'une puissance infinie qui s'appelle le temps. Il n'en est pas moins facile d'évaluer avec une approximation suffisante la distance qui nous sépare d'un pareil résultat, maintenant surtout que les éléments principaux de ce problème sont bien connus. Si l'on tient compte en effet que la valeur totale des terres émergées peut être évaluée à *700 millions de kilomètres cubes*, et que le volume des matériaux qui lui sont annuellement enlevés par les érosions n'est pas moindre de 16 kilomètres cubes [1], on verra d'après ces données que, si l'activité des agents d'érosion demeure toujours ce qu'elle est aujourd'hui, il faudra *quarante-trois millions 750 mille années* pour qu'un pareil rabotage détermine la disparition de la terre ferme. Chiffre rassurant sans doute, puisqu'il est bien certain que nos générations n'auront guère à se préoccuper d'un pareil événement. Il est d'ailleurs juste d'ajouter que s'il est vrai que l'activité des puissances extérieures est continue, ce qui ne l'est pas moins c'est que leur intensité est soumise, suivant les lieux et les moments, à d'extrêmes variations; par suite, que le chiffre en question ne doit être considéré que comme une valeur pouvant donner l'idée de leur puissance.

De plus, il faut toujours tenir compte de ce fait que, dans ce

1. Dans ce chiffre, la part qui revient aux eaux courantes, calculée d'après le volume des sédiments que les fleuves déversent annuellement dans la mer, est d'un peu moins de 10 kilomètres cubes (10.43). Leur action chimique, plus silencieuse, fait perdre de son côté par simple dissolution près de 5 kilomètres cubes (4.92); tandis que celle qui revient à l'érosion marine, plus bruyante, n'atteint pas même 1 kilomètre cube. (Consulter à ce sujet un intéressant article de M. de Lapparent publié sous le titre de *La destinée de la terre ferme*, dans la *Revue des questions scientifiques*, XXX, 5, 1893.)

travail de démolition des continents, si le but, c'est-à-dire l'entraînement vers la mer des matériaux désagrégés, est toujours le même, il s'en faut de beaucoup qu'il en soit ainsi pour le point de départ, c'est-à-dire leur champ d'action; les matériaux dont se composent les reliefs terrestres étant loin de se prêter tous de la même manière aux efforts de l'érosion. Entre ceux très résistants qui ne se laissent guère entamer que par des actions chimiques, comme les granites, ou argileux, sur lesquels l'eau glisse sans laisser trace de son passage, et ceux meubles, tels que les sables que la simple action du vent ou du ruissellement suffit pour entraîner, il y a tous les intermédiaires possibles.

Une grande distinction aussi est à faire, au point de vue de ce mode d'action des puissances externes sur les formations sédimentaires, entre ce qui se passe sur les points où elles se présentent normalement disposées par couches horizontales, et les effets produits sur celles qui, vigoureusement redressées par les mouvements du sol qui ont donné naissance aux reliefs montagneux, s'observent plissées, renversées ou disloquées par des failles; ces différences sont, en effet, à ce point accentuées que, dans les pays où dominent ces couches stratifiées, en dehors des *régions tranquilles*, comme le grand plateau russe, tirant leur uniformité absolue de l'horizontalité des sédiments qui les composent, il y a lieu de distinguer des *régions plissées* et des *régions faillées*: c'est-à-dire de reconnaître trois types fondamentaux de structure, portant chacun gravée en caractères très différents l'empreinte des agents extérieurs [1].

En somme, dans les formes actuelles du globe, chacune des régions s'individualise avec des caractères bien tranchés, dernier terme de longues transformations dont la suite s'est déroulée au travers des âges, et dont chacune a laissé des traces bien expressives à la surface. Pour se rendre compte avec une rigueur suffisante de leurs traits particuliers, il est de toute nécessité d'avoir sur leur passé des notions précises, et de donner par suite une base géologique aux études de géographie physique. Partout, en effet, ces formes extérieures si variées

1. De Margerie, *L'évolution des formes orographiques*, d'après M. W. Davis (*Nouvelles géographiques*, 15 janvier 1892).



du globe et les moindres accidents qui marquent sa surface sont intimement liés à la constitution du sous-sol et à la nature des dislocations qui leur ont donné naissance. Aussi est-ce seulement en interrogeant leur structure profonde qu'il est possible, à l'aide d'indices certains, faciles à saisir, de suivre pas à pas la marche de leur évolution, et de se rendre compte, par suite, de la valeur de toutes ces différences, en remontant aux causes qui les ont produites. Loin d'être aride et spéciale, l'étude ainsi comprise d'une géographie qu'on peut vraiment qualifier de *rationnelle*[1], en associant toujours l'idée de la cause à celle de l'effet, peut ajouter partout au charme du paysage le puissant attrait d'une franche interprétation des faits observés.

I

Voici longtemps du reste que cette notion d'une évolution pour les formes topographiques a été appliquée aux montagnes. Depuis le jour, en effet, où Élie de Beaumont est venu montrer que les grandes chaînes, correspondant chacune à une époque de dislocation bien définie, fournissaient ce qu'il appelait les *majuscules* des divers chapitres de l'histoire du globe, on a compris tout le parti qu'on en pouvait tirer pour expliquer leur différence d'aspect. C'est de la sorte qu'en tenant compte de leur âge relatif on expliquait sans peine pourquoi les Alpes, les plus jeunes de nos montagnes, gardaient encore, avec une grande raideur de formes, des cimes aiguillées culminantes, tandis que dans les Pyrénées, notablement plus anciennes, une érosion plus longtemps prolongée avait déjà singulièrement adouci les principales aspérités des crêtes. Il était ensuite facile de voir dans le plateau si parfaitement nivelé de l'Ardenne un exemple bien franc de ce que peut produire sur une région plissée un travail de destruction plus avancé. Mais ce qu'on était loin de savoir, c'est que les montagnes sont des œuvres de longue haleine, et qu'il en est souvent parmi les plus récentes, comme les Alpes, dont l'origine remonte à une date fort éloignée; on était loin de soupçonner aussi qu'à l'aide d'une interprétation judicieuse de leur structure et de leur aspect, un œil exercé peut sans peine recon-

1. De Lapparent, *Age des formes topographiques*, p. 13.

naître qu'au moment où de pareilles chaînes atteignaient leur principal relief, il était, sur leur emplacement, des points dont le redressement était suffisamment ancien pour que l'érosion eût pu déjà y creuser les vallées, ainsi que marquer les cimes de rides bien accentuées. Ce qu'on ignorait encore plus, c'est que cette notion d'âge pour les formes topographiques, loin de n'avoir de signification que pour les parties accidentées de la surface terrestre, conservait toute sa valeur pour venir éclairer d'une vive lumière tous les faits qui se passent sur les territoires aux formes plus adoucies, tels que les pays de plaines ou de plateaux; en somme, que ce principe trouve partout son application directe, comme il n'est plus possible d'en douter maintenant.

Prenons les Alpes comme exemple; il nous suffira d'y jeter un regard attentif pour montrer tout de suite combien l'application de cette nouvelle méthode d'investigation, en venant démêler la part qui revient, dans la topographie actuelle de ce puissant ensemble montagneux, aux mouvements récents et aux dislocations plus anciennes, peut fournir, aussi bien de la forme que de la complication des divers éléments qui le composent, une interprétation raisonnée. Dans sa partie occidentale, depuis la ligne du Rhin jusqu'au point où il vient plonger sous la mer après s'être fortement infléchi vers le sud, le grand arc alpin se divise nettement en plusieurs zones bien individualisées[1]. C'est d'abord, en partant de la plaine suisse, une première zone de collines subalpines doucement ondulées, régulièrement boisées, tout entières constituées par le redressement de puissantes assises de grès tendres, bien connus sous le nom de *molasse*, et dont la continuité n'est guère interrompue que par les grands lacs subalpins (lacs de Zurich, lac des Quatre-Cantons, lac de Thoune), qui contribuent pour beaucoup à donner à cette verdoyante région cet aspect paisible qu'on ne retrouve plus dans les chaînes plus intérieures. Déjà quand on analyse avec soin la composition de ces grès molassiques, et qu'on y remarque le rôle pris par d'énormes bancs de conglomérats (*Nagelfluh*) faits de cailloux bien roulés de roches granitiques et porphyriques dont les analo-

1. Consulter à ce sujet une étude fort instructive sur les *Régions naturelles des Alpes*, récemment publiée par M. Haug dans les *Annales de géographie*, t. III, 1894.

gues ne peuvent plus se rencontrer en place que bien loin dans le sud ou plus à l'est dans les Alpes orientales, on ne peut s'empêcher de reconnaître, dans ces conglomérats, le produit de la destruction d'une chaîne *préalpine*, de composition et d'allure bien voisines de celles des Alpes orientales; c'est-à-dire du démantèlement, par des eaux torrentielles, d'une sorte d'essai préalable et incomplet de l'immense effort orogénique qui devait peu de temps après parvenir à dresser dans les airs la grande chaîne, en refoulant à ses pieds les grès molassiques après avoir rejeté au loin la mer helvétienne où ils s'étaient déposés [1]. Et ce n'est pas tout. Dès qu'on a franchi le lac de Thoune, ces collines, qui représentent le premier terme de cette grande bande plissée, disparaissent pour faire place à une nouvelle zône très accidentée, des plus pittoresque, celle des Préalpes fribourgeoises et du Chablais, dispersée de même en bordure et dominant de toute sa hauteur le lac de Genève. De belles et fraîches vallées, très différentes d'aspect des vals tortueux qui s'enfoncent dans l'intérieur des chaînes, entourent profondément les petites Alpes de Savoie, tandis qu'en leur centre le sol plissé vient se partager entre de beaux pâturages et de vastes forêts, établis sur de larges affleurements de schistes gréseux, qui, sous le nom de *flysch*, prennent sur toute la bordure septentrionale des Alpes un tel développement qu'ils parviennent à individualiser, en arrière de la molasse, une zone distincte toujours couverte de pâturages et richement boisée.

Cette zone nous met en présence d'une seconde formation arénacée, constituée comme la précédente aux dépens d'une ligne de hauteurs, mais celles-ci plus anciennes et dressées dès le milieu de l'époque secondaire sur cette bordure septentrionale : elle s'y présentait morcelée par d'étroits bras de mer où se sont faits, sous l'influence de courants assez rapides, les plus fortes accumulations de ce flysch gréseux. D'autres indices, du reste, de l'existence de cette ancienne chaîne alpine se manifestent d'une façon expressive dans cette région des Préalpes par l'apparition singulière, au milieu de la zone du flysch, de grands massifs isolés (la

1. De Lapparent, *Age des formes topographiques*. (*Revue des questions scientifiques*, octobre 1894.)

Hornfluh, bloc exotique de la Dranse) tout entiers faits de brèches calcaires jurassiques aux contours heurtés, et offrant une image réduite de ce qui se passe plus loin dans les Alpes bernoises, autour du lac des Quatre-Cantons (*Mythen* des environs de Schwytz), et surtout sur le bord extérieur des Carpathes où ces immenses blocs en saillie, spécialement désignés sous le nom de *Klippen*, dessinent, sur une étendue de plus de cent kilomètres, une véritable chaine de rochers en saillie surgissant de même brusquement au milieu du flysch. Longtemps considérés comme une énigme, on sait maintenant que ces massifs isolés ne sont autre chose que des lambeaux de cette chaîne antérieure secondaire déjà démantelée à l'époque du flysch, lambeaux qui, par suite, ont fait office d'îlots dans cette mer peu profonde où s'effectuait le dépôt de ces schistes gréseux, puis se sont trouvés de nouveau disloqués lors des derniers mouvements[1]. Ainsi s'explique aisément leur présence au milieu des plis enchevêtrés d'une région qui, dans son ensemble, porte plus qu'ailleurs l'empreinte de dislocations d'une énergie rare.

Dans de pareilles conditions se présente, en arrière du Chablais, une série non moins intéressante de hautes chaînes groupées sous le nom de *faisceau du Faucigny* (Haug), ou mieux encore sous celui de *chaîne de la Dent du Midi* pour rappeler un des accidents les plus caractéristiques de cette région. Là se montrent, en effet, développés à l'excès, dans cette étroite zône fortement comprimée contre le massif cristallin des Aiguilles-Rouges, tous ces grands plis couchés et ces curieux lambeaux de recouvrement qui donnent à l'architecture des Alpes calcaires leur caractère bien particulier, si bien que tous les sommets admirés par les touristes n'y sont autre chose que des fragments de formations sédimentaires marines extraordinairement disloqués, mais dont la continuité ancienne au travers des espaces qui les séparent maintenant ne peut faire aucun doute. Ils donnent l'impression d'une immense ruine, et, quand une observation attentive permet de rétablir par la pensée cette continuité, l'esprit demeure frappé aussi bien par la grandeur incomparable de pareilles dislocations que par l'étendue des masses déjà enlevées par l'érosion. La Dent du Midi et, lui faisant face de l'autre côté du Rhône, la Dent de

1. Uhlig, *Jahrbuch der k. k. geologischen Reichsanstalt*, XL, 1891.

Morcles, sont des fragments d'énormes bourrelets de couches plissées et renversées, qu'un gigantesque effort de refoulement a poussées, au nord-ouest, en les traînant à la surface de l'ancien sol sur une étendue de plusieurs kilomètres[1]. Un pareil mouvement ne pouvant s'accomplir sans que ce bourrelet aussi bien que son support vînt à craquer de toutes parts, on conçoit aisément que l'édifice ainsi construit ait été condamné à une rapide démolition: toutes les parties fracturées faisant office de points de pénétration facile dont les eaux ont profité pour le débiter par morceaux et l'entamer profondément. Ainsi s'explique, avec la position culminante de tous ces lambeaux de plis couchés, la forme bien particulière des sommets d'une région aussi étrangement disloquée.

En pénétrant ensuite plus avant dans l'intérieur des Alpes, on se trouve bientôt en présence d'une longue et puissante série de hauts massifs calcaires formant des chaînes parallèles entre elles, mais dont l'orientation devient oblique par rapport à l'axe orographique des Alpes, et qui présentent toutes comme caractère commun de se montrer traversées par de puissantes masses de granites et de schistes cristallins à contours plus ou moins elliptiques; massifs tantôt isolés, comme celui du Mercantour dans les Alpes-Maritimes; tantôt groupés deux par deux (massifs de l'Aar et du Tœdi); ou bien ajustés bout à bout, comme dans la zone du Mont-Blanc où le Pelvoux, la chaîne de Belledonne, les Grandes-Rousses, les Aiguilles-Rouges forment avec le Mont-Blanc un ensemble soudé.

Ces massifs centraux offrent cette particularité d'être les plus importants et les plus élevés des Alpes. Tous se dressent dénudés ou couverts de neige et de glaciers au milieu des montagnes gazonnées qui les entourent, à des hauteurs dépassant 3,000 et même 4,000 mètres. Le contraste est alors saisissant entre la forme aplatie ou singulièrement adoucie des montagnes voisines et celle si franchement aiguillée des cimes de ces massifs. l'allure déchiquetée des crêtes est due à la verticalité des schistes cristallins qui les composent, ainsi qu'à leur structure en éventail qui provient d'efforts de refoulement subis en profondeur, efforts

1. De Lapparent, *Loc. cit.*, p. 18.

si énergiques que les granites intercalés, comme la célèbre protogine du Mont-Blanc, sont devenus eux-mêmes feuilletés.

Mais il est juste d'ajouter que cette forme aiguillée disparaît parfois pour faire place à des crêtes d'aspect tubulaire bien caractérisé : circonstance qui se réalise chaque fois qu'en leur sommet s'observe quelque lambeau de calcaire semblable à ceux qui constituent les montagnes encaissantes.

C'est là un fait de la plus haute importance; ces lambeaux, n'étant en somme que des « témoins » du manteau de formations sédimentaires qui autrefois recouvraient ces crêtes et dont les érosions postérieures les ont presque entièrement dépouillées, sont l'indice certain que ces massifs centraux correspondent précisément dans les Alpes aux points où les efforts orogéniques se sont déployés avec le plus d'énergie; aux points où ces efforts de plissements ont été assez énergiques pour élever ces masses à une altitude telle que les agents d'érosion, en particulier l'eau courante, ayant à leur disposition une grande hauteur de chute, ont eu plus qu'ailleurs tout ce qu'il leur fallait pour démanteler et faire disparaître au plus vite, non seulement la couverture de terrains sédimentaires nécessairement très crevassée, mais l'enveloppe primitive de schistes cristallins, et par suite pour mettre à jour sur de vastes étendues, dans l'axe même des grands plis, les masses granitiques.

Il est juste aussi d'ajouter que ces points sont également ceux où les actions érosives ont été les plus prolongées. Des traces de dislocations très anciennes et de ridement préalable des roches cristallines sont, en effet, des plus manifestes dans cette zone des hautes Alpes centrales. Pour s'en rendre compte, il suffit d'examiner la nature et l'aspect des terrains sédimentaires de la région. Sans entrer dans tout le détail, nous indiquerons simplement que l'analyse des formations carbonifères, toutes exclusivement continentales et représentées non seulement par de grands gîtes d'anthracite bien connus, mais par de puissantes assises de conglomérats d'origine torrentielle et largement étendus en complète discordance sur les tranches redressées des schistes cristallins, fournit la preuve décisive qu'une terre ancienne, pourvue d'un relief accidenté, capable de servir de support à des bassins lacustres houillers, marquait

déjà l'emplacement où devait plus tard s'élever la zone du Mont-Blanc.

On sait de plus que cette ligne de relief était flanquée à l'ouest d'un grand synclinal où se sont déposés tous les sédiments secondaires et même tertiaires (nummulitiques) dont le redressement a donné naissance à la zone du Briançonnais, elle-même vigoureusement plissée et comprenant, dans la Maurienne et la Tarentaise, où dominent les grès houillers, des montagnes rudes d'aspect, aux teintes sombres, aux formes âpres, anguleuses; tandis qu'à son extrémité orientale, cette ligne se divise en deux branches, qui enserrent comme précédemment des massifs cristallins : au nord celui de l'Aar, au sud celui du Saint-Gothard, tous deux construits sur le type du Mont-Blanc, c'est-à-dire disposés en éventail et plongeant à leurs deux extrémités sous les terrains sédimentaires encaissants. (Haug.)

Le trait saillant distinctif de la dernière des zones alpines, celle du Mont-Rose, dont les cimes élevées, blanchies de neige, surplombent de toute leur hauteur la grande plaine du Pô, c'est que les roches cristallines y règnent presque sans partage. A l'exception, en effet, de formations lagunaires triasiques qui ne se développent que sur sa bordure occidentale, et de schistes lustrés, lardés de serpentine donnant naissance aux pierres vertes du mont Cervin et du Viso, cette zone est essentiellement composée de gneiss et de micaschistes, disposés tantôt en éventail et fournissant alors des massifs aux formes hardies, hérissées de pics aiguillés (Dent-Blanche, mont Viso), tantôt et le plus souvent en dômes gigantesques aux formes nécessairement plus adoucies (Grand-Paradis, Mont-Rose).

C'est cette zone qui, franchissant la ligne du Rhin et du Tessin, se poursuit avec une remarquable continuité sans changer de caractère au travers des Alpes orientales jusqu'à leur extrémité, en y devenant *centrale*. Dans cette direction, en effet, elle apparaît flanquée de part et d'autre par des zones d'Alpes calcaires symétriques; avec cette particularité même que ce sont précisément celles qui sont disposées en bordure de la plaine lombardo-vénitienne qui sont les plus développées. Or si, dans l'ouest, cette zone d'Alpes calcaires méridionales fait défaut, c'est tout simplement l'effondrement qui a donné naissance à la dépression du Pô

qui en est cause; l'accident qui a fait disparaître cette bande calcaire sous la plaine lombarde est du même ordre que ceux qui se sont souvent produits au milieu de cette grande zone plissée.

Dans ces conditions, on ne peut méconnaître que cette dernière zone cristalline (celle du Mont-Rose) forme par excellence le noyau central de la chaîne alpine, en même temps que son trait le plus ancien. De tout temps, depuis le redressement des schistes cristallins, elle n'a cessé de se traduire, au milieu des mers anciennes, par une suite d'îles dont les rivages ont, à de nombreuses reprises, servi d'appui à des constructions coralligènes; en particulier à celles d'âge triasique qui, maintenant profondément dénudées et bizarrement déchiquetées, ont donné naissance aux curieuses Alpes dolomitiques du Tyrol.

C'est aussi celle sur laquelle nécessairement, en raison de cette ancienneté, l'érosion a marqué son empreinte en caractères les plus saisissables; non seulement en créant des cimes isolées et presque inaccessibles, comme celle du Cervin, mais en réduisant, dans les vallées, la pente de telle sorte que beaucoup de rivières y circulent maintenant inactives après avoir atteint presque le niveau des grands lacs italiens de la bordure. Dans les Alpes occidentales, ce travail est si bien accentué que de larges et profondes vallées où s'attardent maintenant paresseusement la Toce, la Doire Baltée et la Doire Ripaire, sectionnent la zone cristalline du Mont-Rose en trois segments, qui portent les noms d'Alpes du Tessin, Alpes du Valais et massif du Viso.

En somme, ces faits montrent que la formation des montagnes se révèle de plus en plus comme une œuvre de très longue haleine; qu'elles se composent d'éléments qui sont loin d'être tous du même âge; et qu'au moment où une chaîne de quelque importance atteint son principal relief, depuis longtemps déjà l'érosion s'était appliquée à en affaiblir quelque partie.

Aussi, comme on l'a souvent remarqué, les montagnes ne sont-elles, dans leur état présent, que d'immenses ruines dont les diverses parties sont à des états de dégradation plus ou moins avancée. Dès lors, la cause purement extérieure qui peut produire un pareil résultat étant incessante, on peut prévoir le moment où, sous l'effort de cette force toujours agissante, les hautes cimes

qui donnent un si grand charme aux paysages alpestres auront disparu; prévoir aussi l'heure où le transport, par les eaux courantes, de tous les matériaux provenant de la dégradation des sommets dans les dépressions établies à leur pied, les auront comblées ainsi que les vallées du pourtour.

Puis, si aucune cause profonde ne vient compenser cette action en ravivant un relief en voie de disparition, il arrivera fatalement un moment où sa topographie nivelée, réduite à l'état de plateau, deviendra telle qu'une analyse détaillée du sous-sol, en particulier l'examen attentif de l'allure des couches respectées par l'érosion, permettra seule de deviner ce qui a été enlevé au massif et de restaurer par la pensée, sinon sa physionomie complète ancienne, au moins son altitude et par suite la valeur de ce qu'il a perdu.

(La fin au prochain numéro.) Ch. Vélain.

LECTURES VARIÉES

[Nous reproduisons, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, les pages suivantes extraites d'une étude sur Victor Duruy publiée dans la *Revue de Paris* par M. Ernest Lavisse. — *La Rédaction.*]

Victor Duruy et l'épiscopat.

M. Duruy fut le seul ministre populaire du second Empire. On aimait ce libéral, ce démocrate, franc du collier, et qui tirait sur le collier si vaillamment. Mais, par contre, il eut des adversaires de diverses sortes — j'ai déjà nommé les beaux esprits universitaires — et un ennemi : le clergé.

Dans sa lutte avec l'Église, M. Duruy ne fut point un provocateur. Il était un philosophe pacifique, libre penseur déterminé, libre penseur définitif, mais tolérant, très respectueux du christianisme et du droit à la foi. Il n'a pas prononcé dans son enseignement une parole, ni écrit, dans ses livres pour la jeunesse, une ligne qui pût inquiéter la foi d'un écolier. Il observait scrupuleusement la neutralité religieuse à laquelle il se croyait obligé, par respect pour les familles et par devoir envers l'État, qui a conclu un pacte régulier avec les Églises. Ministre, il ne permit à personne de manquer aux règles qu'il avait respectées. Informé que le professeur Charles Robin s'en était pris à Dieu dans un de ses cours de la Faculté de médecine, il lui dit : « Vous êtes à l'École pour faire de l'anatomie et non de la métaphysique. Si vous sortez encore de l'enseignement que l'État vous a confié, attendez-vous à une révocation. »

M. Duruy aimait à comparer l'office « du prêtre à l'autel et du professeur dans sa chaire » ; il croyait sincèrement à une collaboration possible de l'un et de l'autre et il la désirait. Jamais il ne troubla par une vexation ni une taquinerie la vie religieuse des écoles. Chaque année, il se faisait un devoir d'accompagner l'archevêque de Paris dans les lycées où le prélat allait donner la confirmation. Toutes les fois qu'un évêque donnait une marque de sympathie à un collège, il s'empressait de le remercier.

L'année de son arrivée au ministère, il exprima sa gratitude à Mgr Dupanloup, qui avait inauguré la chapelle du lycée d'Orléans : « Ah ! Monseigneur, disait-il, quel bien nous pourrions faire, nous tous qui tenons dans nos mains l'âme des enfants, si chacun de nous poursuivait avec les moyens qui lui sont propres la tâche commune ! » L'évêque répondit que l'accent de la lettre du ministre lui était allé à l'âme : « Pourquoi ne vous dirais-je pas que j'ai senti et que je sens en vous un homme que je serais heureux de connaître plus intimement, et avec lequel j'aimerais à m'entretenir des grands intérêts de la jeunesse ? Sans doute il y aurait d'abord entre nous quelque dissentiment, mais je ne sais pourquoi il me semble que nous nous entendrions bientôt peut-être dans une sphère plus haute. »

Curieux échange de paroles entre ces deux hommes qui s'efforçaient de s'entendre et de s'aimer, et qui vont devenir des adversaires acharnés. Au fond, les deux lettres sont mélancoliques : « Ah! Monseigneur! » s'écriait le ministre, et il y avait dans ce : « *Ah!* » des inquiétudes, des regrets. « Il *me semble* que nous nous *entendrions peut-être,* » répliquait l'évêque; mais combien de conditionnels dans cette phrase!

Peut-être... Non, cela *ne pouvait pas être!* L'Église ne peut, ne pourra jamais désobéir à l'*Ite et docete*, sans renier sa mission divine; elle n'a pas le droit de renoncer à l'éducation des âmes, ni de la partager : il la lui faut tout entière. Je me souviens d'avoir trouvé aux archives du cabinet un exposé complet de sa doctrine à ce sujet dans un très curieux mémoire adressé, en 1858, par un évêque à Napoléon III, sur la « nécessité de rendre plus religieuse l'instruction publique et de mettre un frein à la circulation des mauvaises doctrines ». Le prélat proposait de confier à des congrégations religieuses l'instruction primaire des filles du peuple dans toutes les écoles, et celle des garçons dans les villes et dans les grandes communes ; de laisser, dans les petites communes, des instituteurs laïques, choisis parmi les élèves des congrégations religieuses, ce qui entraînerait la suppression des écoles normales primaires ; d'abandonner les petits collèges aux évêques, qui, avec deux ou trois ecclésiastiques, feraient le nécessaire avec beaucoup moins de dépenses que les communes ; de confier à des congrégations les fonctions de maîtres-surveillants dans les lycées ; d'interdire aux professeurs de l'enseignement supérieur « toute attaque directe ou indirecte contre la Révélation »; « d'interdire la publication de tout ouvrage ou article dans lequel la religion révélée serait attaquée directement ou indirectement, par la négation et par le simple doute ».

L'auteur de ce mémoire, l'évêque de Montauban, exprimait la pensée normale et constante de l'Église, certainement la pensée de Mgr Dupanloup.

De son côté, si tolérant que fût M. Duruy, si déférent qu'il se montrât envers les personnes épiscopales, il ne se donnait point pour ce qu'il n'était pas ; il ne dissimulait pas que la conception ecclésiastique de la vie n'était pas la sienne. Il avait pour l'Église ce respect qu'un historien professe toujours pour les grandes institutions historiques; il la savait puissante et pour longtemps encore; il était convaincu que l'humanité n'est pas près d'être mise en état de renoncer aux consolations mystiques de ses trop réelles misères. Mais il espérait le triomphe futur, si lointain qu'il dût être, de la raison sur la foi. Il comprenait très bien, comme il le dit un jour en Sorbonne, que les « anciens pasteurs des peuples voulussent les retenir à l'ombre des cathédrales », mais il savait qu'un jour les peuples sortiront de cette ombre. C'est pourquoi l'accord ne pouvait se faire entre M. Duruy et les évêques même dans la « sphère supérieure ».

L'histoire du ministère de cet historien et de ce philosophe fut remplie tout entière par un conflit, qui arriva bientôt à l'extrême violence.

En voici les principaux épisodes, et d'abord un qui n'est pas très connu, mais mérite de l'être. Le ministre apprit que les instituteurs enseignaient le catéchisme en dialecte flamand dans le diocèse de Cambrai, et en langue allemande au nord du diocèse de Metz. Il voulut faire cesser cet abus. Dans le diocèse de Cambrai, il se contenta de négocier avec l'archevêque, qui lui répondit que « le français est le véhicule des mauvaises idées », et tint bon. Mais M. Duruy s'inquiétait surtout de l'usage de la langue allemande aux frontières de l'Allemagne, où les patriotes réclamaient le retour des pays de langue germanique à la mère patrie. Il provoqua une décision du Conseil départemental de la Moselle, qui interdisait aux instituteurs l'enseignement du catéchisme en allemand. Aussitôt l'évêque envoie à Paris un de ses vicaires généraux, que je me souviens d'avoir reçu quand il vint demander une audience pour le ministre, et même d'avoir mal reçu. Une pétition fut adressée à l'empereur, en termes très vifs, pour obtenir l'annulation de la décision du Conseil départemental, qui fut maintenue d'ailleurs. Notez que ceci se passait deux ans après Sadowa, en 1868. On voit bien ici la radicale différence des deux points de vue. Le ministre voulait « achever la patrie française par la langue française »; l'Église voulait maintenir l'Église.

Un plus grand éclat fut provoqué par une circulaire du 14 février 1866, où le ministre, rappelant l'article 79 de la loi de 1850, prescrivait aux recteurs de reconnaître la dispense du service militaire aux seuls congréganistes qui accompliraient leur engagement décennal dans une école *publique*. L'administration semblait avoir oublié la loi; la dispense du service était accordée à des congréganistes enseignant dans des écoles *privées*, même à des congréganistes qui n'enseignaient pas et faisaient office de serviteurs dans les écoles. Il arriva que l'exemption fut donnée à un frère qui ne savait ni lire ni écrire. Alors des conseils presbytéraux et des consistoires israélites réclamèrent pour les maîtres de leurs écoles le même privilège; les maîtres laïques des écoles libres de Paris protestèrent.

Certain d'avoir pour lui la justice et la loi, le ministre avait donc écrit cette circulaire. Mais bientôt l'empereur lui communiquait un rapport du préfet de police, signalant l'émotion du clergé et « les inconvénients qu'il y avait à s'aliéner les sympathies et le concours d'une des forces conservatrices de la société ». M. Duruy écrivit au préfet de police une lettre courte et raide : « Toute question a deux faces. Je crois que, dans ce pays d'égalité, ne pas consacrer un privilège, et un privilège qui se rapporte à l'impôt du sang, c'est regarder les choses par le côté le plus large et le plus politique. » Il expliqua la question à l'empereur, qui laissa l'affaire suivre son cours. Au Corps législatif, M. Duruy la traita avec une rude franchise. « Derrière les pouvoirs publics, dit-il, il y a le pays, qui, avec son vieux bon

sens gaulois, ne comprendra jamais un privilège en cette matière, ni qu'avec trois aunes de drap noir ou gris un chef de communauté puisse faire un dispensé militaire. »

La cause était entendue, et elle fut gagnée ; mais désormais la guerre à mort était engagée entre l'Église et M Duruy. « Trois aunes de drap noir ou gris », quel blasphème ! *Blasphemavit ! Blasphemavit !*

La bataille d'après fut un épisode de l'histoire de l'Église, dans les années qui précédèrent le concile du Vatican. La papauté se préparait à ce grand jour. En France, la nonciature était extrêmement active ; le nonce correspondait non seulement avec les évêques, mais avec des membres des clergés diocésains. M. Duruy reçut à ce sujet de curieuses confidences des cinq évêques qui siégeaient au Conseil impérial en 1865, au nombre desquels se trouvait Mgr Lavigerie, évêque de Nancy. Ces évêques se plaignaient du nonce, et de son organe, le *Monde*, que lisaient tous leurs curés. Nos diocèses deviennent ingouvernables, disaient-ils. Ils voyaient avec inquiétude l'approche du concile, dont les intentions connues leur semblaient dangereuses pour l'Église et pour la papauté. Un d'eux prononça ces paroles : « Ce qui arrive en ce moment à la papauté est providentiel ; elle expie sa faute de se laisser gouverner par quelques prêtres qui n'ont jamais rien vu au delà de la campagne de Rome[1] ». Mais les évêques qui pensaient si librement n'étaient pas nombreux dans le clergé de France, une vingtaine tout au plus. Rome était assurée du plus grand nombre, et des prélats, ultramontains passionnés, annonçaient que le concile serait « le marteau qui briserait toutes les résistances ». Le mot fut dit à M. Duruy par l'évêque de Périgueux.

Or, pendant la période préparatoire du concile, le 6 juin 1867, Son Éminence le cardinal préfet de la sainte congrégation du concile demandait aux évêques un rapport et un avis sur des « points particulièrement graves de la discipline ecclésiastique », parmi lesquels se trouvait celui-ci : « Il est souverainement affligeant que les écoles populaires ouvertes à tous les enfants de toutes les classes du peuple, ainsi que les instituts publics destinés à l'enseignement plus élevé des lettres et des sciences et à l'éducation de la jeunesse, soient exempts en plusieurs endroits de l'autorité modératrice de l'Église, de son action et de son influence *(eximantur pluribus in locis ab ecclesiæ auctoritate moderatrice, vi et influxu)*, qu'elles demeurent soumises à l'arbitraire absolu de l'autorité civile et politique, au bon plaisir de ceux qui gouvernent, et que tout s'y règle d'après les opinions communément reçues de nos jours. Que pourrait-on faire pour apporter un remède congru à un si grand mal, et assurer aux fidèles du Christ le secours d'une instruction et d'une éducation catholique ? »

Trois à quatre mois étaient donnés aux évêques pour répondre aux questions de ce *Syllabus*.

1. Cette conversation est rapportée dans une très curieuse lettre à l'empereur.

Au même moment, l'opinion commençait à s'occuper d'une pétition adressée au Sénat par le sieur Léopold Giraud, rédacteur du *Journal des Villes et des Campagnes*. Le pétitionnaire y attribuait la décadence continue de la moralité au progrès de doctrines détestables, qui ont « leurs chaires dans plusieurs de nos établissements d'enseignement supérieur »; il dénonçait des phrases qu'il avait « recueillies » à l'École de médecine, et concluait à la liberté de l'enseignement supérieur, seul remède à la propagation des funestes doctrines. Cette pétition était antérieure à la lettre du cardinal-légat, mais elle traitait la « sixième question », et ne pouvait échapper à l'attention de l'épiscopat qui méditait ses réponses.

L'Église fit ses préparatifs de combat. L'évêque d'Orléans publia les *Alarmes de l'épiscopat*, qui étaient un réquisitoire contre l'enseignement public; Mgr de Bonnechose, cardinal-archevêque de Rouen, écrivit à l'évêque d'Orléans qu'il était « navré, indigné, épouvanté ». D'autres lettres épiscopales parurent, plus nombreuses et plus vives, à l'approche de la discussion du Sénat. Le pape lui-même intervint par deux brefs adressés à l'évêque d'Orléans. Il s'indignait de voir que le ministre de l'instruction publique « favorisait les desseins de l'impiété par des mesures nouvelles et inouïes, et mettait imprudemment la dernière main à la ruine, déjà commencée, de l'ordre social ».

Depuis longtemps on avait oublié l'objet propre de la pétition Giraud, qui était d'obtenir la liberté de l'enseignement supérieur, afin que le clergé pût avoir ses facultés comme il avait ses collèges. C'est contre la liberté de la science que l'Église se croisait à la voix de son pontife. « En matière d'enseignement, avait dit l'évêque d'Orléans, toutes les phrases sur la liberté des opinions sont des sophismes coupables. » Mgr de Nîmes parla plus clairement encore : « Les doctrines augustes dont l'Église est dépositaire ne sont pas des opinions contestables ; ce sont des vérités absolues... Tout ce qui s'en écarte est faux; tout ce qui les attaque est sacrilège. » Et le prélat citait une lettre, où « l'immortel Pie IX » décrète : « Jamais il ne sera permis au philosophe ni même à la philosophie de professer quoi que ce soit de contraire à ce qu'enseigne la révélation divine de l'Église, ou de révoquer en doute un point quelconque de ses enseignements, sous prétexte qu'elle ne le comprend pas, ou enfin de repousser un jugement par lequel l'Église aura voulu rendre fixe et inattaquable une conclusion philosophique demeurée libre jusqu'à cet arrêt. »

En même temps qu'ils agitaient ainsi l'opinion, les évêques faisaient parvenir leurs doléances à l'empereur. L'archevêque de Paris, Mgr Darboy, avait longtemps gardé le silence. C'était un homme d'esprit, qui avait trouvé jadis ce mot pour féliciter le prince président de son coup d'État : « Vous êtes sorti de la légalité pour rentrer dans le droit ». Très fin politique, il n'aimait pas les conflits entre l'Eglise et l'État, et son dévouement à l'État le rendait un peu suspect à l'Église. Il était l'ami de M. Duruy, qui profitait assez souvent

du voisinage de l'archevêché pour aller le soir faire une partie de billard avec l'archevêque. Mais Mgr Darboy pensa qu'il ne pouvait en une circonstance si grave se séparer de l'Église. Il remit à l'empereur un mémoire confidentiel, dont la conclusion était qu'il fallait que le ministre acceptât le renvoi de la pétition Giraud au gouvernement, c'est-à-dire donnât raison au pétitionnaire. Il avait trop compté sur la discrétion de l'empereur, qui remit le mémoire à M. Duruy, en le priant doucement, et sans insister, de faire le possible pour contenter « le bon archevêque ». Le soir même, l'archevêque dînait au ministère. En sortant de table, M. Duruy lui dit brusquement : « J'ai lu votre dénonciation. — Eh bien! que ferez-vous? demanda l'archevêque, qui devint tout pâle. — Je combattrai le *factum* de M. Giraud et le vôtre, monseigneur, » répliqua le ministre.

Enfin, le jour de la discussion arriva. Elle occupa quatre journées. Oh ! l'étrange discussion, l'extraordinaire document[1] !

M. le baron Dupin philosopha des heures durant. Il humilia la matérialiste Faculté de médecine de Paris par la comparaison avec l'École de Montpellier, demeurée « fidèle aux lumières que la nature et la logique sainement interrogées font briller sur l'action combinée de l'âme et du corps dans les phénomènes de la vie ». Il appela Auguste Comte « un des moins éminents parmi les simples répétiteurs de l'Ecole polytechnique », et Lassalle « un savant d'outre-Rhin issu, comme Spinoza, de la race d'Abraham ». Il expliqua au Sénat les lois newtoniennes de l'attraction, s'offrit à démontrer aux élèves matérialistes de l'École de médecine que la pointe du scalpel le plus aigu, « cet atome d'acier, agit distinctement sur toutes les parties du monde solaire, et que sur cet atome réagissent tous les éléments de ces grands corps... en suivant des proportions qui se distribuent avec une précision mathématique, en raison inverse et redoublée des distances » ; et il demanda quel était l'être « capable de reproduire, à chaque intervalle de temps infiniment petit, cette infinité de calculs compliqués, précis, rigoureux et particuliers à chaque molécule ».

Mgr de Bonnechose feuilleta devant la haute assemblée le *Dictionnaire de médecine* de Robin et Littré, et provoqua une « hilarité générale et prolongée » en citant la définition de l'homme : « animal mammifère de l'ordre des primates ». Il mit en parallèle le médecin chrétien et le médecin matérialiste : l'un respecte dans le corps humain l'enveloppe merveilleuse de l'âme immortelle; il travaille non pour un vil salaire, mais pour obéir à la volonté de Dieu qui lui montre dans le malade un frère racheté comme lui par le sang de Jésus-Christ; et, dès qu'il ne peut plus rien pour le corps, il avertit l'âme pour qu'elle se prépare à une nouvelle existence; l'autre, le médecin athée, matérialiste, ne voit en ses malades que des animaux un peu plus perfec-

1. Les comptes-rendus officiels de la discussion et les pièces à l'appui ont été réunis dans un volume, *l'Enseignement supérieur devant le Sénat*, chez Hetzel.

tionnés que le singe et le cheval. « Vous figurez-vous, messieurs, quelle répugnance vous éprouverez lorsqu'il faudra l'appeler et vous remettre entre ses mains? Que sera-t-il pendant la maladie et aux approches de la mort? Que sera-t-il auprès de votre femme et auprès de votre fille? En certaines circonstances données, quel respect aura-t-il pour la vie de l'enfant qui est prêt à naître? Et ces connaissances médicales dont il s'est enrichi ne peuvent-elles pas devenir, en présence de certaines tentations, des ressources et des moyens pour le crime? » Ici le compte-rendu marque: *Sensation*. Était-ce une sensation d'horreur causée par ces abominables paroles? Le cardinal poursuivit: « Je n'exagère rien. Nos annales judiciaires relatent sous ce rapport des faits qui font frémir. »

La discussion aurait été plus intéressante encore, si Mgr Mathieu, cardinal-archevêque de Besançon, avait pu prendre la parole le quatrième jour, mais le Sénat était fatigué. Le cardinal ne voulut pas priver le ministre des leçons qu'il se proposait de donner à l'Université; il lui remit donc le discours qu'il avait préparé. Il y reprochait, entre autres crimes, à l'Université d'enseigner l'arianisme au Collège de France. Il avait pris l'étude des idiomes de la famille aryenne pour celle de l'hérésie d'Arius.

M. Duruy et le commissaire du gouvernement, M. Charles Robert, secrétaire général du ministère, défendirent l'honneur de l'Université et les droits de la science: M. Duruy, avec calme, en homme qui avait pris son parti de s'en aller, si le Sénat lui renvoyait la pétition; M. Robert, rongeant son frein, mais s'échappant de temps à autre en de vigoureux élans, comme lorsqu'il s'écria, montrant la calomnieuse pétition Giraud : « Messieurs, c'est une pièce fausse ».

Sainte-Beuve parla, lui aussi, ou plutôt il lut un long manifeste très curieux, où des déclarations très hardies étaient enveloppées dans des phrases longues; des pétards y éclataient dans des parenthèses. Plus hardi que le ministre, qui avait maintenu au spiritualisme un droit à déterminer la morale, il dénia au gouvernement le droit d'avoir un « avis légal » sur les choses de la philosophie. Après avoir conté l'incroyable histoire d'un professeur de la Faculté de médecine, obligé de s'expliquer devant M. le vice-recteur de l'académie de Paris sur une théorie de la fièvre : « Ah! messieurs, dit-il, prenons garde de revenir à des siècles en arrière, quand le Parlement rendait des arrêts contre l'antimoine et contre l'émétique! » Et, tout à coup, se haussant au ton solennel, il s'écria : « Législateurs, croyez-le bien; il n'est plus sept heures, ni dix heures du matin; il est midi. » Puis il dénonça « la connivence qui s'est établie entre les moins croyants, les moins pieux et les moins édifiants des hommes et ceux qui poussent avec une ferveur plus convaincue au triomphe de l'intérêt religieux ». Il souhaita qu'un nouveau Molière parût pour fustiger « la société française dans son hypocrisie de forme nouvelle », un bien beau sujet, comme il dit, plus vaste qu'aucun de ceux qu'a

pu offrir une cour ou une classe restreinte de la société sous l'ancien régime. Croissant en hardiesse, à mesure que le discours s'allongeait, il montrait dans « la sphère supérieure ou plutôt artificielle, la mollesse des mœurs, la lâcheté des opinions, la facilité et la connivence des gens bien appris » conspirant avec le parti clérical, alors que, d'un autre côté, « le bon sens humain monte, s'accroît, s'aguerrit, recrute de jour en jour de nombreux esprits, sains, vigoureux, robustes, positifs, et qui ne marchandent pas ».

Pendant que Sainte-Beuve parlait, je me glissai furtivement dans la salle, où je pus demeurer cinq minutes. Il y avait là cent et quelques sénateurs : cardinaux, maréchaux, amiraux, siégeant du droit de leur dignité; des ducs, comtes ou barons, ornement nécessaire d'une chambre haute, nés pour meubler un Sénat ou une Chambre des pairs (indifféremment); quelques grandes notoriétés intellectuelles; des physionomies très diverses : parmi les cardinaux, la bonne face de curé du cardinal Mathieu et le visage inquisitorial de l'ancien procureur général, cardinal de Bonnechose; parmi les maréchaux, l'air méditatif et triste du polytechnicien Niel et l'air d'aller au feu du saint-cyrien Canrobert; l'amiral Rigaut de Genouilly, imberbe et hâlé, chiquant et crachant sur le tapis qu'il essuyait du pied; des têtes éteintes et de belles têtes fines, amincies, usées; sur le tout, fondant les contrastes, une neige de cheveux blancs, maculée par les taches des perruques noires. Tous, les prêtres exceptés, portaient l'habit de séance à bordure d'or.

C'était le premier corps de l'État, et il avait pour raison d'être, solennelle et unique, qu'il exista jadis un Sénat à Rome et qu'il existait une Chambre des pairs chez les Anglais. C'était une réminiscence, une imitation, un décor, du milieu duquel Sainte-Beuve surgissait, lisant, son long nez collé sur le papier, gros et gêné dans son habit bordé d'or, lisant toujours. Le visage du cardinal de Bonnechose semblait dire : « Je regrette, monsieur, que nous n'ayons pas fait connaissance dans quelque concile du XV[e] siècle ». Mais l'assemblée était calme, bien qu'un peu étonnée, avec des murmures de temps en temps, très doux, lointains, d'outre-tombe.

Nous crûmes jusqu'à la fin que la partie était perdue pour nous; mais, au vote, il se trouva 84 voix pour le ministre, et seulement 31 contre. Le Sénat de l'Empire n'avait pas voulu mettre en minorité un ministre de l'empereur, et l'intolérance sacerdotale, l'intervention de l'épiscopat, et l'intrusion du Saint-Père dans la querelle, avaient réveillé, même dans cette somnolente assemblée, la résistance du vieil esprit national aux ambitions ultramontaines.

Encore une fois, M. Duruy était vainqueur, mais ces victoires répétées exaspéraient les vaincus. Mgr de Bonnechose sortit de la bataille ennemi irréconciliable.

Au même temps, M. Duruy soutenait contre l'épiscopat une lutte aussi violente sur un autre terrain. Il s'était proposé de fonder l'ensei-

gnement secondaire des filles, dont il avait démontré la nécessité au Corps législatif, dans la discussion de la loi d'avril 1867, en termes sérieux, délicats et charmants. A la fin de la même année, il invitait les recteurs à faire appel au dévouement des professeurs de l'Université qui voudraient organiser des cours d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. La circulaire provoqua une tempête, où tonnèrent les foudres de quatre-vingts évêques. L'audace était grande, en effet, de vouloir se passer de l'Église pour l'éducation des jeunes filles, car l'Église croyait que cette éducation lui avait été confiée en dépôt, *tanquam depositum custodi*, comme disait Mgr d'Angers, lequel s'écriait : « Nous ne devons pas laisser ravir ce trésor précieux à la femme ». Un autre prélat employa un pronom possessif qui fut très remarqué : « Je me propose, écrivit l'archevêque de Cambrai, d'adresser à mes curés une circulaire pour les engager à mettre leurs paroissiens en garde contre l'enseignement auquel on convie *nos* jeunes filles ». Presque toutes ces lettres épiscopales contenaient des expressions véhémentes. En chaire, des prédicateurs parlaient du ministre comme d'un réprouvé. Un desservant de paroisse en Ille-et-Vilaine apprit à ses ouailles que M. Duruy, dans ses livres « vendus à bon marché, pour que tout le monde en profite, fait descendre l'homme du singe et le singe d'une carotte ». Chaque jour, la poste nous apportait les plus grossières injures anonymes.

C'est l'évêque d'Orléans qui menait ce concert. Il flétrissait à l'avance l'enseignement que les professeurs de l'Université allaient donner aux jeunes filles; il accusait le ministre et le gouvernement de faire descendre l'homme du singe : « Le *Moniteur universel* lui-même, disait-il, nomme le singe un *ancien congénère de l'homme*, son aïeul peut-être, » et l'évêque donnait sa référence : « *Moniteur* du 2 mai 1864. » En homme curieux de remonter aux sources, je cherchai la phrase impie, ne la trouvai pas d'abord, mais je finis par la découvrir à la fin de la page, dans un feuilleton où Théophile Gautier racontait les prouesses de l'Écuyer quadrumane et du singe Jocko du Brésil, et demandait qu'on réservât une place dans les théâtres aux orangs-outangs, magots, chimpanzés, babouins, macaques, sagouins, etc.

L'évêque d'Orléans fit bien pis que de se méprendre dans une citation. Il perdit toute mesure, voire même toute décence de langage. Il équivoqua grossièrement sur une parole du ministre, qui, escomptant la bonne volonté des professeurs, avait dit : « Nos quatre mille professeurs sont tout prêts ». Il parla de jeunes filles qui font « des voyages quotidiens à travers les rues », qui « se rendent chez le professeur », etc., etc. Mais il arriva qu'un des premiers cours de l'enseignement nouveau s'ouvrit tout juste dans la ville épiscopale de Mgr Dupanloup. « Blessé au fond de l'âme », il ne devait pas plus que l'archevêque de Rouen pardonner à M. Duruy.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Les jésuites et la pédagogie au xvie siècle : Juan Bonifacio, par le Père *J. Delbrel*, de la Compagnie de Jésus; Paris, Alphonse Picard, 1894, 80 pages. — Nous ne connaissions pas, nous en faisons l'aveu, les titres pédagogiques du Père Juan Bonifacio, de la Compagnie de Jésus. Une brochure du Père J. Delbrel, de la même Compagnie, vient de nous les révéler. Et il importe d'autant plus d'enregistrer le nom et les œuvres de ce personnage oublié — oublié même dans la congrégation dont il était membre — que, comme on sait, les professeurs qui se sont distingués, qui ont acquis quelque droit à la réputation ou simplement à la notoriété, sont très rares dans l'ordre des Jésuites. Pâles ombres effacées, obscurs ouvriers d'une tâche toujours la même, serviteurs impassibles d'une règle immobile, les innombrables maîtres auxquels, depuis plus de trois siècles, la Compagnie de Jésus a confié l'éducation de la jeunesse n'ont jamais beaucoup fait parler d'eux. Par modestie d'abord, par vœu d'humilité, ils se sont consacrés à leurs fonctions sans chercher les applaudissements du dehors; ils ont vécu dans l'anonymat, ils ont travaillé pour la gloire de Dieu, non pour la leur. Nombre d'entre eux sans doute ont été, ont dû être des pédagogues de mérite; mais on ne les connaît pas. Ajoutons que dans un système d'éducation qui assujettit les professeurs qu'il emploie à des règlements invariables, à des méthodes inflexibles, l'originalité qui suppose l'initiative, qui est fille de la liberté de penser, ne saurait être que chose rare et exceptionnelle. A supposer qu'elle existât, elle n'aurait pas le droit de se montrer. Et pour ces diverses raisons il est facile de comprendre comment il se fait que la Compagnie de Jésus, qui a eu tant d'élèves illustres, compte si peu de maîtres célèbres.

Célèbre, le Père Bonifacio mériterait de l'être, si nous nous en rapportons au témoignage du Père Delbrel. Il l'eût été probablement, s'il avait vécu au temps de Voltaire, dont la malice n'aurait pas manqué d'associer son nom, « qui amène un sourire sur les lèvres des lecteurs », à ceux qu'il a immortalisés, aux noms du Père Nonotte et du Père Patouillet, — ce n'est pas nous qui faisons le rapprochement, c'est le Père Delbrel. Mais après avoir obtenu de son vivant les éloges de ses supérieurs, après avoir eu des lecteurs et des admirateurs, il était tombé dans le plus complet oubli. Les histoires les plus récentes de l'éducation des Jésuites, notamment l'ouvrage publié en Amérique dans la collection des *Grands éducateurs : Loyola and the educational system of the Jesuits*, du Révérend Thomas Hugues, S. J., ne le mentionne même pas. Ses livres, quoique réédités plusieurs fois au xvie siècle, sont presque introuvables. La *Bibliothèque des écrivains de*

la Compagnie de Jésus ne lui consacre que quatre lignes de notice, en y ajoutant le catalogue de ses ouvrages. Peut-être étions-nous excusable, par conséquent, d'ignorer un éducateur dont la Compagnie à laquelle il appartenait avait si peu soigné la gloire jusqu'ici; et peut-être aussi le Père Delbrel est-il mal venu à se plaindre de ce qu'il appelle la « brièveté quelque peu dédaigneuse » du *Répertoire des ouvrages pédagogiques du XVIe siècle*, publié par les soins de M. Buisson : sauf que ses ouvrages n'y sont pas tous énumérés, pour cette bonne raison qu'ils n'existent pas dans les bibliothèques qu'il vise, le *Répertoire* en dit presque aussi long sur le Père Bonifacio que les livres officiels de la Société de Jésus.

Voici en quelques mots ce qu'a été le Père Bonifacio. Né en 1538 ou 1539, en Espagne, élève de l'université de Salamanque, il entra à dix-huit ans dans la Compagnie de Jésus, et, après une année de noviciat, « il fut appliqué — comme écrit le Père Delbrel — au ministère de l'enseignement ». Pendant quarante ans environ, presque jusqu'à sa mort, survenue en 1606, il n'a pas cessé d'enseigner, dans les collèges de la Compagnie, la grammaire et la rhétorique. On lui offrit, vers 1568, de suivre des cours supérieurs de théologie, dont la connaissance, selon les constitutions de l'ordre, permet d'arriver au degré de *profès des quatre vœux* et aux plus hautes dignités. Mais il s'y refusa, et voici comment le Père Delbrel raconte la chose : « La gloire humaine, tentatrice sans vergogne, qui n'épargne pas ses attaques aux imaginations les plus sages et les plus pieuses, vint-elle papillonner sous les yeux du jeune maître de rudiments? Si elle le fit, elle en fut pour ses frais. Absolument insensible à ses charmes, Juan Bonifacio leur préféra ceux des bons petits visages, rayonnants d'innocence et pétillants d'espièglerie, qu'il avait pris la douce habitude de voir autour de lui deux fois par jour. »

Bonifacio aima donc sa profession, cela n'est pas douteux. Il avait une haute idée de la dignité et des devoirs de l'éducateur, et il trouvait à les accomplir une intime et profonde satisfaction. Nous sommes tout disposé à lui en faire un mérite; mais cela n'est pas un titre exceptionnel de gloire. Nous sommes certain que dans les rangs du personnel enseignant des jésuites, comme dans les nôtres, les professeurs de même dévouement se sont comptés et se comptent par milliers; et notre déclaration sur ce point doit être tenue pour d'autant plus sincère qu'elle ne nous est malheureusement pas imposée par les convenances d'un échange de bons procédés. L'apologiste du Père Bonifacio, le Père Delbrel, ne nous fait pas, tant s'en faut, la même politesse. Il insinue tout au contraire que les universitaires qui ont conscience de leur valeur intellectuelle dédaignent le professorat. Il est vrai qu'il va chercher ses renseignements chez un transfuge de l'Université, « un de ces hommes, dit-il, qui nous rendent de temps à autre le service de nous tenir au courant des petites misères de la maison ». Ce sont là de jolies sources d'information! Le Père Delbrel oublie qu'il y a,

hélas! des transfuges partout, et, ces jours-ci encore, les révélations d'un ex-jésuite allemand faisaient quelque bruit dans le monde, plus de bruit assurément que les mémoires de Zéphyrin Raganasse, l'auteur fort inconnu d'un livre publié chez Savine, en 1893, sous ce titre : *Fabrique de pions*. C'est à M. Zéphyrin Raganasse que le Père Delbrel emprunte cette citation : « Un homme d'esprit (dans l'Université) est douloureusement humilié d'être relégué dans le professorat ». En vérité, il conviendrait peut-être de mieux choisir ses autorités, avant de laisser entendre que les laïques sont incapables d'apprécier les joies du professorat et d'en remplir les obligations. Et en tout cas, il était bien inutile de mêler à l'éloge du Père Bonifacio un procès de tendance fait aux universitaires.

Ce qui nous paraît mériter réellement une place au Père Bonifacio dans l'histoire des origines de la pédagogie des jésuites, c'est qu'il a composé un livre, la *Christiani pueri institutio*, qui a dû servir d'inspiration sur quelques points à la fameuse *Ratio studiorum*, c'est-à-dire au code scolaire définitif de la Compagnie. La *Christiani pueri institutio* parut en 1576, à Salamanque. Elle fut réimprimée en 1579 à Valladolid. Or, la *Ratio* n'était encore en 1586, c'est-à-dire dix ans plus tard, qu'à l'état de projet et d'ébauche. Bonifacio a donc été un précurseur; et il serait intéressant de savoir jusqu'à quel point son œuvre individuelle a préparé et suggéré l'œuvre collective de la Société de Jésus, quelle infiltration il y a pu y avoir de l'une à l'autre.

Nous regrettons que le Père Delbrel se soit dérobé à cette partie de sa tâche, et n'ayant pu nous procurer, dans les bibliothèques qui sont à notre disposition, les écrits de Bonifacio, il nous est impossible de faire nous-même ce travail. Mais si rien ne nous est révélé des procédés, des méthodes que Bonifacio pratiquait dans son enseignement, en revanche on nous fait connaître abondamment — et cette analyse ne manque pas d'intérêt — ce qu'il a écrit sur les qualités de l'enfant, sur ses droits à notre affection, et aussi sur la nécessité de faire prédominer dans la discipline la bonté et la douceur. C'est dans la *Christiani pueri institutio*, et aussi dans un autre ouvrage qui porte un titre bizarre, *De sapiente fructuoso*, que le Père Bonifacio a exposé ses vues sur ces différents sujets.

Il faut le louer assurément d'avoir parlé de l'enfance en termes délicats et tendres, non sans se laisser aller parfois à une exagération flatteuse : « C'est se tromper gravement, dira-t-il par exemple, que de croire l'enfance incapable de grandes choses. Il y a souvent de grandes âmes dans ces petits corps. » A la façon presque de Fénelon, ce Père jésuite du seizième siècle adoucit le dogme du péché originel et voit tout en beau dans l'enfant : « Dans ces blonds cheveux, dans ce doux regard, dans cette chair délicate, voyez-vous rien qui trahisse une âme criminelle? » Citons encore ce joli passage sur le rôle de l'enfant dant la famille : « Que la guerre se mette entre deux époux, il n'est pas un pacificateur qui vaille leur petit enfant! »

Il faut le louer aussi d'avoir protesté, avec tous les pédagogues de son temps, contre les excès de la sévérité dans l'éducation, d'avoir pratiqué et prêché la douceur. Sans doute il ne proscrit pas les châtiments corporels : « L'esprit de son temps le lui défendait, écrit le Père Delbrel, et aussi de graves raisons que nous exposerions s'il ne nous paraissait inutile de revenir sur une question souvent débattue, aujourd'hui suffisamment élucidée ». On ne serait pas fâché de connaître ces « graves raisons », dont notre auteur fait mystère. Mais s'il admet l'usage du fouet, le Père Bonifacio en condamne au moins l'abus. Il demande qu'on n'applique les châtiments corporels qu'en dernier ressort et avec modération, que le professeur n'exécute pas la sentence lui-même et passe le condamné à d'autres mains, ce qui est devenu la règle de la Société de Jésus; enfin qu'on ne frappe jamais l'enfant au visage. De tout cela le Père Delbrel conclut avec raison que l'esprit de la discipline dans le système d'éducation des jésuites, a été, dès les origines, un esprit de douceur. A vrai dire, personne ne l'a jamais contesté. M. Quicherat pensait même que les jésuites exagéraient la douceur « jusqu'à la faire dégénérer en câlinerie ». Nous-même, s'il nous est permis de citer un de nos livres, nous avons formellement déclaré, dans notre *Histoire des doctrines de l'éducation*, « que les jésuites pratiquaient avec les enfants une douceur relative... », qu'ils cherchaient par tous les moyens possibles « à récréer leurs élèves dans l'intérieur du collège », qu'un « trait caractéristique de leur régime scolaire, c'était le soin qu'on y prenait de la santé du corps ». La lecture de l'opuscule du Père Delbrel aura eu pour nous cet avantage qu'elle nous a confirmé dans une opinion déja vieille, et qu'elle vient justifier l'hommage que nous avions rendu, sur ce point, à l'éducation des jésuites. Sur tous les autres points, pour tout le reste, — et au risque de m'exposer une fois de plus aux injures peu chrétiennes et aux colères peu courtoises du Père Delbrel (voir la note de la page 82), — après avoir fait mon examen de conscience en relisant des pages écrites il y a quinze ans et oubliées depuis, j'ai le regret de déclarer que je n'ai rien à en retrancher: j'aurais plutôt à y ajouter.

Gabriel Compayré.

Le *Conciones* français. L'éloquence française depuis la Révolution jusqu'à nos jours, avec notice et introduction, par *Joseph Reinach*. Paris, Delagrave. — Toute la jeunesse des lycées a été élevée par le *Conciones* latin, celle du moins des générations antérieures; elle en porte la marque, elle en a le souvenir profondément empreint; c'est là qu'elle a appris à penser et à écrire. Quoique les résultats n'en aient pas été merveilleux, on ne peut nier que l'instrument n'eût quelque valeur. Le *Conciones*, c'est un recueil de discours et de fragments de discours des principaux écrivains ou plutôt historiens de Rome, Tite-Live, Suétone, Tacite et autres. Ces discours sont éloquents, persuasifs, entraînants, logiquement enchaînés, admirablement écrits;

ils respirent le courage, la force, l'élan, les grands sentiments, l'amour de la gloire, de l'honneur, de la patrie; ce sont des discours de généraux romains, de Carthaginois, de soldats, de tribuns, d'hommes d'État, c'est un peuple, c'est un monde qui s'agite, qui pérore, qui sent, qui pense et qui vit. Lire ces discours, les traduire, les apprendre, les imiter, ce n'est pas une éducation méprisable.

M. Reinach a pensé que nous pouvions trouver quelque chose de semblable dans notre propre histoire. Et ce n'est pas en effet l'éloquence qui manque au peuple français, ce ne sont du moins pas les discours qui lui font défaut. Depuis Mirabeau jusqu'à Gambetta, la tribune française a retenti des plus nobles accents: toutes les grandes causes s'y sont exprimées, s'y sont défendues. L'histoire de la tribune, c'est l'histoire même de la France. Quels noms, entre ces deux-là, depuis la Révolution jusqu'à nos jours!

M. Reinach a divisé son recueil en quatre parties, d'inégale étendue. La plus considérable, c'est l'éloquence politique; puis viennent l'éloquence du barreau, l'éloquence sacrée, l'éloquence académique et universitaire.

Le difficile n'était pas de trouver de belles pages, de beaux mouvements oratoires, des discours dignes d'être lus; le difficile, c'était de se restreindre, de ne prendre que des fragments d'assez médiocre étendue, mais suffisants pour porter la marque de l'orateur, de son génie particulier, de ses préoccupations habituelles, du temps où il parlait. Il semble que M. Reinach y ait bien réussi.

En parcourant son livre, on voit revivre les époques. Chaque fragment de discours est un fragment d'histoire. C'est Mirabeau parlant sur le *veto*, sur la mort de Franklin; c'est Maury qui proteste contre la constitution civile du clergé; c'est Barnave qui traite du droit de paix et de guerre; c'est Vergniaud qui plaide la cause des Girondins; c'est Robespierre, c'est Saint-Just, c'est Danton, dont la voix retentit brève et sonore.

Ensuite, les orateurs de la Restauration, Royer-Collard, le général Foy, Manuel, Villèle et Martignac, Casimir Perier et de Broglie, Guizot et Thiers. Avant le grand silence de la servitude, on entend encore Berryer, Odilon Barrot, Lamartine au fameux banquet de 1847, Louis Blanc demandant la création d'un ministère du travail, Jules Grévy contre la nomination du Président par le suffrage universel, Montalembert, Victor Hugo. Sous le second empire lui-même, l'éloquence ne perd pas tous ses droits: nous avons Jules Favre et Ernest Picard, Falloux, Rouher, le prince Jérôme Napoléon, dans la fameuse séance du 1er mars 1861, sur le pouvoir temporel. Enfin, depuis l'inoubliable guerre, quelques célèbres fragments des discours de Gambetta, Jules Ferry, Paul Bert.

Quelle moisson et quelles gerbes! Que de belles et grandes choses la jeunesse de notre pays peut apprendre à écouter de tels maîtres! C'est une éloquence qui se modifie avec les temps; elle est d'abord

antique, pleine de réminiscences et de redondances, puis plus correcte, plus fleurie ou du moins plus soignée; puis peu à peu elle se rapproche du langage simple et naturel, du langage de la raison et des affaires, sans rien perdre néanmoins de sa chaleur et de sa force.

Les beaux et intéressants passages tirés de discours du barreau ou de la chaire, ou de harangues académiques, d'Athanase Coquerel, de Ravignan, de Lacordaire et Dupanloup, de Jouffroy, Villemain, Mignet, Albert Dumont, ajoutent encore du prix à ce recueil.

Des notices simples, courtes, équitables, sur chaque orateur, répandent une grande clarté sur ces divers fragments, les mettant bien à leur place et dans leur vrai jour.

Certes, on pouvait choisir mille autres passages que ceux-ci; peut-être y en avait-il encore de plus caractéristiques ou de plus éloquents; le champ est si vaste! Mais, tel qu'il est, ce recueil me paraît excellent, et ce serait un grand bien qu'il fût dans les mains de tous nos élèves de troisième année des écoles primaires supérieures ou des élèves-maîtres de nos écoles normales. Ce serait les initier à l'histoire de notre pays par son fond le plus intime et le plus vivant, les imprégner d'esprit français, de sentiments français, d'éloquence française — ce qui n'est point à dédaigner. Jules Steeg.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de janvier et de février 1895.

Simples résumés d'histoire de France, conformes au programme de 1894, par *J. Caulle et Mathon*. Amiens, 1895, br. in-12.

A propos du dessin. Discours prononcé au lycée de jeunes filles d'Amiens le 28 juillet 1894, par *Moy*. Amiens, br. in-12.

Trigonométrie à l'usage des candidats au baccalauréat de l'enseignement secondaire, par *L. Gérard*. Paris, 1895, in-12.

Cours de droit professé dans les lycées de jeunes filles de Paris, par Mlle *J. Chauvin*. Paris, V. Giard et Brière, 1895, in-12.

Monnaies, poids et mesures des principaux pays du monde, par *A. Lejeune*. Paris, Berger-Levrault, 1894, in-8°.

De J.-J. Russeo, Utrum misopolis fuerit an philopolis, auctore *J. Izoulet*. Paris, Alcan, 1894, br. in-8°.

The school system of France with illustrative chart, by *Em. Richard*. New-York, br. in-8°.

Organisation des colonies françaises et des pays de protectorat, par *Ed. Petit*. Tome I. Paris, Berger-Levrault, in-8°.

Enseignement élémentaire. Dessin d'imitation d'après nature, cours préparatoire et cours élémentaire. Paris, Poussielgue; Tours, Mame, in-4°.

Enfants et joujoux. Conférence par *Moy*. Lille, 1894, br. in-12.

Le jardin des racines grecques mises en français (par *Lancelot*). Nouvelle édition. Paris, 1716, in-12.

Madagascar, par *A. Milhaud* (Bibliothèque utile). Paris, Alcan, in-12.

Résumés d'instruction morale et civique suivis de règles de civilité et de notions de droit usuel et d'économie politique à l'usage des écoles primaires (cours moyen et supérieur), par *F. Lechantre*, Saint-Quentin, br. in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

Proposition de loi tendant a modifier le paragraphe 5 de l'article 44 de la loi du 30 octobre 1886. — M. Bouge, député, a présenté une proposition de loi tendant à déclarer éligible au Conseil départemental tous les instituteurs et institutrices titulaires.

La Commission d'initiative parlementaire a conclu à la prise en considération de cette proposition.

Emploi des projections lumineuses dans les cours d'adultes et les conférences populaires. — M. le ministre de l'instruction publique a pris, à la date du 31 mars, l'arrêté suivant :

Art. 1er. — Il est institué une commission chargée d'examiner les moyens de mettre à la disposition des sociétés d'instruction populaire les appareils de projections lumineuses et les collections de vues photographiques pouvant servir à l'enseignement dans les cours d'adultes et dans les conférences populaires.

Cette Commission pourra, en outre, être saisie de toutes autres questions relatives au perfectionnement des moyens d'enseignement dans ces cours et ces conférences, ainsi qu'aux divers encouragements que l'État peut leur accorder.

Art. 2. — Cette commission est composée ainsi qu'il suit :

M. le vice-recteur de l'académie de Paris, président;

MM. les directeurs du Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts, vice-présidents;

Quatre inspecteurs généraux pour l'enseignement primaire;

Quatre membres du Conseil supérieur de l'instruction publique;

Le directeur du Musée pédagogique;

Cinq membres pris parmi les membres des Commissions des sciences, de l'imagerie scolaire et des bibliothèques populaires.

Trois professeurs de sciences des lycées ou des écoles normales;

Deux inspecteurs primaires;

Trois directeurs d'écoles;

Le président ou un délégué de la chambre syndicale de photographie;

De la société française de photographie;

Du cercle de la librairie;

Le président ou un délégué de chacune des sociétés ci-après :

Société pour l'instruction élémentaire;
Ligue de l'enseignement;
Association polytechnique;
Association philotechnique;
Union de la jeunesse;
Société havraise de l'enseignement par l'aspect ;
Société nationale des conférences populaires;
Société républicaine des conférences populaires ;
Société Franklin.

ART. 3. — La Commission entendra les personnes qui demanderaient à lui exposer des procédés de perfectionnement matériel dans l'outillage scolaire. Elle pourra appeler à participer à ses délibérations les spécialistes à la compétence desquels elle croira devoir faire appel.

EXAMEN DU CERTIFICAT D'APTITUDE A L'ENSEIGNEMENT DU CHANT DANS LES ÉCOLES NORMALES. — Cet examen, fixé d'abord au 5 juin, est reporté au *21 octobre prochain*.

Le Conseil supérieur doit être saisi dans sa session du mois d'avril d'un projet de modification de l'examen du chant ayant pour objet de le scinder en *deux* degrés. Le degré *supérieur* comprendrait le programme actuel; le degré *élémentaire* constituerait un examen plus facile, d'où seraient exclues les épreuves qui nécessitent une préparation artistique tout à fait spéciale.

MISSION POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COURS D'ADULTES. — M. Édouard Petit, professeur au lycée Janson de Sailly, a été chargé d'une mission ayant pour objet l'organisation et le développement des cours d'adultes et des conférences populaires.

COURS D'ADULTES. — Les conférences pédagogiques d'Eure-et-Loir ont eu à examiner la question de l'organisation des cours d'adultes. Les conclusions adoptées par ces conférences sont les suivantes :

1° Que l'État subventionne tous les cours, au prorata du nombre des élèves et de la durée des cours. Une indemnité minimum de 100 francs a été demandée dans plusieurs réunions.

2° Que l'État se substitue aux communes pour tout ce qui concerne la création, le fonctionnement et la rémunération des cours, et ne leur laisse que la charge de l'éclairage et du chauffage.

3° Que l'allocation accordée soit soumise à retenue.

4° Que des récompenses ou des allocations supplémentaires soient accordées aux maîtres qui se seront le plus distingués.

5° Qu'un diplôme d'études délivré aux adultes militaires soit pris en considération par l'autorité militaire, ou qu'un examen fait au régiment assujettisse les illettrés à un temps de service supplémentaire.

6° Que les communes soient engagées à faire l'acquisition d'appareils à projections lumineuses pour l'enseignement dans les cours du soir.

7° Que des récompenses provenant des communes ou des particuliers soient accordées aux adultes les plus méritants (livrets de caisse d'épargne, ouvrages, médailles).

« Nous n'avons de réserves à faire, ajoute le rapporteur, M. Saby, inspecteur primaire, que sur le deuxième et le troisième vœu. Il ne serait pas bon, à notre avis, qu'on invitât les communes à se désintéresser d'une institution au succès de laquelle, au contraire, elles devraient largement contribuer; d'autre part, il serait fâcheux que le traitement soumis à retenue des instituteurs et institutrices subît de

trop grandes fluctuations et se trouvât subordonné à la tenue d'un cours d'adultes. »

EXPOSITION RÉGIONALE SCOLAIRE D'ANGERS. — Une Exposition scolaire (enseignement primaire, secondaire et supérieur) s'ouvrira à Angers le 12 mai prochain. Elle comprendra les départements de Maine-et-Loire, Loire-Inférieure, Ille-et-Vilaine, Mayenne, Sarthe, Indre-et-Loire, Vienne, Deux-Sèvres, Vendée. Les membres de l'enseignement public n'auront aucun loyer à payer pour la place qu'ils occuperont. Les frais de port (aller et retour) et ceux d'installation seront à la charge de la ville d'Angers.

Les membres de l'enseignement qui désirent participer à cette exposition sont priés de faire connaître leur intention le plus tôt possible à M. l'inspecteur d'académie de Maine-et-Loire, président de la commission technique du premier groupe de l'exposition, et d'indiquer approximativement la surface, soit horizontale, soit verticale, dont ils auraient besoin. Ils recevront dans un bref délai le règlement de l'Exposition.

VINGT-CINQUIÈME ANNIVERSAIRE DE LA FONDATION DE L'ORPHELINAT DE LA SEINE. — La Société de l'Orphelinat de la Seine a célébré le 10 mars dernier le vingt-cinquième anniversaire de sa fondation par une assemblée générale de ses membres, tenue dans le grand amphithéâtre de la nouvelle Sorbonne.

M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, occupait le fauteuil de la présidence, ayant à ses côtés MM. Guichard, sénateur; Gaufrès, président de l'Œuvre, ancien conseiller municipal; Courtois, secrétaire perpétuel de la Société d'économie politique; Steeg, inspecteur général de l'instruction publique; Pradines, conseiller à la Cour de cassation, etc.

M. Gaufrès a pris le premier le parole : il a fait l'historique de l'Orphelinat, qui, fondé en 1870, a recueilli depuis un grand nombre d'orphelins des deux sexes.

Après l'approbation des comptes, dont le détail a été communiqué à l'assemblée par le secrétaire, distribution a été faite aux orphelins les plus méritants de livrets de caisse d'épargne et autres récompenses.

M. Buisson s'est levé alors et, dans une brillante allocution, a dit quelle tâche généreuse s'était imposée l'Orphelinat de la Seine et quels résultats importants cette œuvre avait déjà obtenus.

Un millier de personnes assistaient à cette cérémonie, dont l'éclat était rehaussé par la présence de la musique de l'École d'artillerie de Vincennes.

RECTIFICATION. — Dans son numéro du 15 février dernier, p. 182, la *Revue pédagogique* a publié un petit article intitulé *la Préparation de la classe*, en indiquant comme source le *Bulletin du Territoire de Bel-*

fort. M. l'inspecteur d'académie du Cher nous écrit que l'auteur de cette note d'inspection est M. Thuillier, inspecteur primaire à Saint-Amand, et qu'elle a paru en premier lieu dans le *Bulletin départemental du Cher* (numéro d'octobre-novembre 1894), d'où le *Bulletin du Territoire de Belfort* l'a extraite. Il est regrettable que la rédaction de ce dernier *Bulletin* n'ait pas indiqué l'origine de l'article ainsi reproduit.

NÉCROLOGIE

M. H. CLERC

Les lecteurs de la *Revue pédagogique* connaissent déjà la perte très sensible que vient de faire l'enseignement primaire en la personne de de M. l'inspecteur général Hugues Clerc, mort à Paris le 6 février 1895.

C'est un devoir pour la *Revue* de ne pas laisser partir cet homme de bien, ce fonctionnaire dont les services furent si précieux, sans lui consacrer quelques lignes de regret et d'adieu.

Fils d'un modeste instituteur, M. Hugues Clerc était né à Chargey-lès-Gray dans le département de la Haute-Saône, le 7 septembre 1836. Il entra à l'école normale de Vesoul en 1853, le premier de sa promotion, quoique fort jeune. L'instruction qu'il reçut dans cet établissement ne fut pour lui qu'une initiation. Il en sortit avec le désir de s'instruire, et, tout en exerçant consciencieusement les humbles fonctions d'instituteur de village, il sut travailler avec assez de méthode et de persévérance pour acquérir les grades qui lui donnèrent accès à l'enseignement secondaire et lui permirent d'obtenir une chaire de mathématiques au lycée de Besancon.

Mais l'enseignement primaire, qu'il n'avait pas quitté sans regret, attirait toujours M. Clerc. Dans les premières années de la troisième République, nous le retrouvons inspecteur primaire dans son département d'origine, puis directeur d'école normale à Draguignan et à Orléans, enfin inspecteur primaire à Paris. Dans ces diverses fonctions, il sut gagner et conserver l'affectueuse estime de ses subordonnés comme de ses chefs hiérarchiques, et faire apprécier, malgré sa modestie, la perspicacité de son intelligence, son esprit d'organisation, son dévouement aux tâches multiples qui lui étaient imposées.

En 1884, M. F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, le chargea de diriger ou plutôt de créer au ministère de l'instruction publique le service des écoles normales primaires. Nul choix ne pouvait être plus heureux. M. Clerc consacra à ces lourdes fonctions tout son temps et tout son cœur. Il commença d'y compromettre sa santé déjà ébranlée. Lorsqu'il fut nommé inspecteur général, il portait déjà les germes du terrible mal qui l'a terrassé.

Ce ne fut pas pour lui une raison pour ménager ses forces. De 1886 à 1894, il visita, et à plusieurs reprises, tous les établissements dont il était chargé d'examiner, et, au besoin, de rectifier le mécanisme intérieur. Les rapports qu'il adressait à l'adminisiration centrale sont là pour attester sa conscience et son labeur. On peut dire de M. Clerc qu'il est mort à la tâche. Nous ne saurions mieux faire que de citer, en terminant, les dernières lignes du discours prononcé sur sa tombe, à Oyrières, par M. Fleuriel, inspecteur d'académie de la Haute-Saône :

« M. Clerc ne songeait au repos que dans un avenir lointain. Il avait fait choix de ce charmant village, où il avait passé une partie de son enfance, pour s'y retirer dans le calme et la paix de la campagne, quand l'heure du repos aurait sonné. Hélas ! elle ne devait pas sonner ! Une maladie implacable et insidieuse avait depuis longtemps miné ses forces, et exposait ses jours au hasard des moindres accidents. Ce mal, avec lequel il n'avait peut-être pas assez compté, le terrassa au milieu de ses travaux et le ramena, presque mourant, au sein de sa famille.

» On peut affirmer que la mort ne le surprit point : il avait coutume de dire que l'honnête homme est toujours prêt à partir. Mais on peut croire qu'il ne l'attendait pas encore. Il aimait à parler à ses intimes de ses projets, de la vie rustique qu'il mènerait plus tard.

» Si donc rien n'a manqué à sa carrière, quelque chose a manqué à sa vie : le couronnement, le repos, la douceur des années de retraite, consacrées entièrement aux joies de la famille et du recueillement; et s'il a emporté dans la tombe un regret, c'est certainement celui de partir trop tôt pour les siens.

» Cette fin prématurée est trop commune dans l'Université pour que nous songions à nous plaindre. Pour un qui jouit d'une retraite péniblement gagnée, combien meurent avant l'âge ! Il suffit de lire les nécrologies de nos Bulletins pour s'en convaincre. C'est que la nature n'abdique jamais ses droits. Ce qu'on lui dérobe au printemps de la vie, elle le réclame avec usure à l'automne. On peut donc dire que M. Clerc est mort victime de son labeur, mort sur la brèche pour le bon combat de la diffusion de l'enseignement national.

» A ce titre, en lui disant adieu, nous lui dirons aussi merci : merci pour les services qu'il a rendus, merci surtout pour le noble exemple que sa vie entière nous a donné. »

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Angleterre. — La question de la fameuse circulaire sur l'enseignement religieux est revenue devant le nouveau *School Board* de Londres dans sa séance du 14 mars. Les libéraux n'ont pas tenté de proposer l'abrogation de la circulaire, sachant qu'ils ne l'obtiendraient pas; mais ils ont appelé l'attention du *Board* sur le cas d'un instituteur qui avait écrit pour annoncer que, tant que la circulaire resterait en vigueur, il ne lui serait pas possible de continuer à donner l'enseignement religieux. Le vicomte Morpeth avait été chargé de proposer, au nom de la Commission d'administration scolaire, que la circulaire ne fût pas applicable à cet instituteur, ou, en d'autres termes, qu'elle fût abrogée dans l'espèce, tout en restant en vigueur comme règle générale. Les conservateurs n'ont pas eu de peine à démontrer l'absurdité d'une pareille solution, s'appliquant exclusivement à un cas individuel; et par 28 voix contre 23, la proposition du vicomte Morpeth a été écartée par la question préalable.

— La semaine suivante, le 21 mars, le *School Board* a eu à s'occuper d'une motion de Miss Hill, qui proposait que dans les écoles correctionnelles dépendant du *Board (Day Industrial Schools)*, les châtiments corporels ne fussent employés qu'envers les garçons seulement, et que les filles n'y fussent pas soumises. Sa proposition a été rejetée. Voici en quels termes bien caractéristiques le *Schoolmaster* rend compte de cet incident :

« Miss Hill a répété les platitudes habituelles que débitent sur ce sujet des châtiments corporels les personnes sensibles et mal renseignées, s'apitoyant sur les « pauvres petites créatures », etc., etc., et elle a été secondée à bonne intention dans sa folie par Mme Homan, Mme Maitland, Miss Eve, et MM. Drew, Sharpe, Bartram, Lyulph Stanley, et Hamilton. Heureusement, les droits du bon sens ont été défendus par MM. Riley, Headlam, Macnamara, Horobin et Ingram; et la proposition de restreindre les châtiments corporels aux seuls garçons a été repoussée par la belle majorité de 28 voix contre 14. »

Ce langage indique un état d'esprit difficile à comprendre pour un lecteur français contemporain.

— Dans une réunion qui a eu lieu à Londres, dans l'East End, à Limehouse, sous la présidence de l'évêque de Londres, le 21 mars, lord Salisbury a prononcé un discours qui est une véritable déclaration de guerre à l'*Education Act* de 1870. Il a dit que le compromis en vertu duquel tout enseignement dogmatique, distinctif d'une confession particulière, avait été écarté des écoles de *School Boards*, avait fait son temps, et que le principe auquel appartient l'avenir est celu

des écoles confessionnelles entretenues aux frais des contribuables.

Il a ajouté qu'il se rendait compte des obstacles considérables qui s'opposent à la réalisation immédiate de ce plan; mais que, malgré les désappointements et les difficultés de l'heure présente, il était permis d'avoirb on espoir.

Allemagne. — Un article de M. J. Tews, instituteur à Berlin, dans les *Blätter für sociale Praxis*, fait un tableau assez affligeant de l'état de l'instruction primaire en Prusse. L'auteur se plaint en particulier de l'insuffisance des traitements des instituteurs. On compte 7,600 jeunes instituteurs, ayant moins de dix ans de service, dont le traitement est inférieur à 650 marks (beaucoup d'entre eux n'ont que 540 marks, ou moins encore); 3,600 instituteurs ayant de dix à quinze années de service et 1,200 instituteurs ayant de quinze à vingt années de service, dont le traitement est inférieur à 930 marks (sur ce nombre, 1,600 ont moins de 800 marks); 1,700 instituteurs ayant de vingt à trente années de service, dont le traitement est inférieur à 1,100 marks (430 ont moins de 950 marks); 1,600 instituteurs ayant de trente à cinquante années de service, dont le traitement est inférieur à 1,250 marks (un grand nombre touchent moins de 1,100 et même moins de 1,000 marks). Il y a en moyenne un instituteur pour 70 élèves; 1,661,000 enfants se trouvent dans des classes encombrées. L'organisation des écoles complémentaires (*Forsbildungs-Schulen*) est encore très incomplète, et le plus grand nombre des enfants ne reçoivent aucune instruction après leur sortie de l'école élémentaire.

— Dans la discussion du budget de l'instruction publique au *Landtag* prussien, un député polonais, M. Czarlinski, s'est plaint de l'emploi des châtiments corporels à l'école, et il a attribué la fréquence des punitions, dans les écoles de la province de Posen, au fait que l'enseignement se donne dans une langue que les enfants polonais ne comprennent pas. Le ministre, le Dr Bosse, a déclaré que les châtiments corporels étaient nécessaires : « Il y a des enfants si mal élevés, qu'ils ont besoin de la verge. La Bible le dit : Celui qui aime ses enfants les châtie. » Et il a ajouté qu'il ne croyait pas qu'il y eût des abus. « Je pourrais encore l'admettre, si les plaintes venaient de toutes les parties de la monarchie; mais je trouve singulier qu'elles ne se produisent que d'un seul côté, toujours le même, chaque fois qu'un enfant polonais reçoit une claque d'un instituteur allemand. » La susceptibilité des Polonais peut sembler plaisante au ministre prussien; elle paraîtra toute naturelle à d'autres.

— Les deux Chambres du Wurtemberg viennent d'adopter successivement, à l'unanimité, une loi scolaire qui introduit un certain nombre de progrès importants. La fréquentation de l'école complémentaire est rendue obligatoire pendant deux ans, après la sortie de l'école primaire, pour tous les jeunes garçons. Les communes qui vou-

dront abolir la rétribution scolaire y sont autorisées. Des améliorations sont apportées au régime des pensions de retraite et des secours en cas de maladie. Les sous-maîtres et instituteurs auxiliaires reçoivent une augmentation du traitement variant de 100 à 140 marks.

Belgique. — Le Syndicat des instituteurs et institutrices officiels de l'arrondissement de Bruxelles vient de publier une brochure intitulée *Exposé de la situation de l'enseignement primaire et des revendications essentielles du corps enseignant*. Cet *Exposé* est dédié aux membres de la Chambre des représentants et du Sénat; le Syndicat croit utile d'attirer leur attention sur les principaux griefs du personnel enseignant, à la veille de l'adoption d'une nouvelle loi scolaire.

La brochure se divise en neuf chapitres: nomination du personnel; traitements; paiement des traitements; paiement des intérimaires; mise en disponibilité; pensions; conditions dans lesquelles l'école est tenue; peines disciplinaires; griefs d'ordre divers. Chacun de ces chapitres se compose exclusivement de l'exposé sommaire d'un certain nombre de faits précis, recueillis à la suite d'une enquête à laquelle s'est livré le Syndicat de l'arrondissement de Bruxelles. Il est donc impossible de résumer le contenu de ces chapitres; nous devons nous contenter de citer, ci-après, cinq ou six des faits relatés:

Nomination du personnel. — Un instituteur rural de la province de Namur écrit: « Beaucoup de nominations d'instituteurs sont dues à des protections: la capacité, les titres des candidats n'y entrent pour rien. Je sais que bien des conseillers communaux, des échevins et des bourgmestres se laissent acheter leurs voix... »

B... (Namur), instituteur: « Je suis instituteur depuis dix ans. J'ai été nommé par 4 voix contre 3 et malgré la vive opposition du curé d'alors, qui m'en voulait tout simplement parce que j'étais sorti d'une école normale officielle. J'ai dû également faire des sacrifices en argent pour réussir; il paraît que c'est à peu près général maintenant à la campagne: les places sont accordées aux plus offrants. »

Traitements. — « J'ai vingt-sept années de fonctions. En 1868 j'avais un traitement annuel de 1,407 francs. En 1879, 1,465 francs. En 1889, 1,483 francs. Depuis 1890, j'ai 1,247 francs (minimum légal), pour entretenir sept personnes, dont cinq enfants. »

« Nommé en 1877 sous-instituteur à L... (Anvers), au traitement de 1,000 francs. En 1879, sous-instituteur à A... (Anvers), au traitement de 1,450 francs. La même année, instituteur en chef dans la même commune, à 2,125 francs. En 1884, mon traitement fut réduit à 1,264 francs... En 1895, je touche comme instituteur en chef 1,324 francs, après plus de dix-sept années de fonctions et sans jamais avoir démérité. »

« J'ai été nommé au traitement de 1,862 fr. 75 c. En 1884, diminution de 562 fr. 75 c. En 1891, augmentation de 50 francs, de sorte que j'ai actuellement un traitement de 1,350 francs, après dix-huit années, dans une commune de 3,000 habitants ».

A Th... (Brabant): « J'ai vingt années de fonctions. Traitement ini-

tial 1,476 francs. En 1884, 1,754 francs. En 1885, 1,478 francs. En 1894, 1,250 francs. »

A W. . (Brabant) : « Vingt-quatre années de fonctions. Au début de ma carrière, 1,000 francs. En 1878, 1,500 francs. En 1884, j'étais arrivé à 2,400 francs. En 1885, mon traitement était réduit à 1,650 francs. »

Conditions dans lesquelles l'école est tenue. — A N... (Brabant) : « Voilà plus de sept années que je travaille dans une classe ayant plus de cent élèves et dont les dimensions ne sont que de 8 mètres sur 6, et cela pour 1,150 francs.

A H... (Brabant) : « Je demande un instituteur par 50 élèves. Impossible de faire des progrès dans les conditions où se trouve mon école : le sous-instituteur a 110 élèves, et moi 81 ; total, 191. »

A M... W... (Anvers) : « Je suis seul pour 120 élèves ; quatre divisions. »

Comme conclusion, le Syndicat demande :

1° Que, surtout dans les campagnes, l'autonomie communale en matière d'enseignement soit considérablement restreinte, de manière que les instituteurs, institutrices et jardinières (institutrices des jardins d'enfants) ne dépendent ni des administrations locales ni des populations ; que notamment ils soient payés mensuellement par l'État, d'après une échelle légale de traitements, correspondant à un système hiérarchique basé sur les années de service ;

2° Que le minimum légal des traitements soit de 1,500 francs pour les instituteurs et institutrices, de 1,400 francs pour les jardinières, l'échelle des traitements assurant ensuite à tout membre du personnel un traitement double après vingt ans de bons services ;

3° Que les positions acquises soient respectées ;

4° Que dans aucun cas le fonctionnaire malade ne puisse être contraint de payer son remplaçant, qu'un service de suppléance soit organisé par l'État ;

5° La suppression des *rapports secrets* (feuilles de signalement) ; la constitution d'un conseil de discipline composé d'autorités et d'instituteurs élus par leurs collègues, chargé de donner son avis sur les mesures disciplinaires proposées contre le personnel ;

6° La revision de la loi sur les pensions (pensions personnelles et pensions de veuves et orphelins) ;

7° La suppression de la mise en disponibilité par suppression d'emploi ;

8° Qu'il soit fixé un maximum légal d'élèves par classe et par école ;

9° Que le gouvernement ouvre une enquête officielle à l'effet de permettre à chaque instituteur, institutrice ou jardinière, en fonctions, en disponibilité, en retraite, ou sans place, aux veuves et orphelins d'instituteurs, de lui faire connaître en quoi ils ont été lésés depuis 1884 ; qu'il leur soit rendu justice.

République Argentine. — Un journal de Buenos Aires, le *Courrier de La Plata*, rédigé en français, a publié, dans son numéro du 6 mars, l'article suivant sur l'état de l'instruction primaire dans les diverses provinces de la République Argentine :

« Nous avons reçu les deux beaux volumes de Rapports, Mémoires et documents divers consacrés à l'enseignement primaire, à sa situation et à ses progrès durant l'année 1894. Cette publication, faite par les soins du Conseil national d'Éducation, montre le zèle avec lequel il s'occupe de la tâche qui lui est confiée, mais révèle en même temps combien, en cette matière, on est loin de la perfection. Chose digne de remarque, c'est dans les provinces où le plus grand effort serait nécessaire pour mettre ce service à la hauteur des besoins, que les pouvoirs publics, politiqueurs avant tout, négligent le plus volontiers cette œuvre de civilisation. •

Dans la province de Benuos Aires, cela va encore. Il y a 140,000 enfants qui reçoivent l'instruction primaire. On estime que le nombre de ceux qui en sont privés ne s'élève pas à une cinquantaine de mille. Les dépenses sont de 166,000 $ par mois, soit environ 1.18 par enfant. Cela semble indiquer un service bien et économiquement organisé. Nous parlons, bien entendu, des dépenses prévues, de la confection du budget de l'instruction primaire. Quant à l'irrégularité dans les paiements dont les pauvres instituteurs et institutrices ont eu tant à souffrir, c'est une autre paire de manches.

Si de là nous passons à la province de Santa Fé, tout empire subitement. Les dépenses ordonnancées sont de 53,000 $ par mois, le nombre d'élèves inscrits, pour une province qui est la seconde en population de la République, est seulement de 18,000, la moyenne de ceux qui suivent régulièrement les cours de 13,000, tout cela en nombres ronds.

Il ressort une dépense par tête d'élève et par mois de 3 $, si l'on prend le chiffre des inscriptions, de 4, si l'on calcule sur les élèves effectifs.

Pourquoi un service quatre fois plus mal fait — le faible total des inscriptions le prouve — coûte-t-il trois ou quatre fois plus cher?

C'est une question que l'inspecteur national qui consigne ces chiffres néglige de se poser, mais à laquelle il répond indirectement en nous apprenant que son titre de représentant de la nation, qui donne à l'instruction primaire d'importants subsides, et les termes formels du règlement en vigueur, n'ont pu lui ouvrir les portes du Conseil d'éducation provincial. On le tient à l'écart de ses délibérations. Il est difficile d'admettre que la politique, qui à Santa Fé a tout pourri, soit absolument étrangère à l'état d'infériorité où s'y trouve l'instruction primaire.

A Santiago del Estero, — nous ne savons quelle association d'idées involontaires nous a fait tout de suite aller au rapport de l'inspecteur national pour Santiago del Estero, après avoir lu celui de l'inspecteur pour Santa Fé, — les chiffres sont encore moins encourageants : 6,000 élèves inscrits des deux sexes, en englobant dans ce nombre les écoles particulières. Encore ce nombre marque-t-il une reprise. En 1892, les inscriptions n'atteignaient pas 5,000, alors que la population scolaire est évaluée à 30,000 âmes. Sur les 6,000 enfants inscrits, l'assistance à l'école ne dépasse pas 4,000.

Dépenses inscrites au budget provincial, 8,500 $ par mois, environ le double, par tête d'élève recevant l'éducation, que ce qui se dépense dans la province de Buenos Aires. Pour Santiago, pays très budgéti-

vore, ce n'est pas trop; mais la situation des maîtres d'école n'en est pas moins affligeante; ils ne sont jamais payés.

L'administration provinciale, en encourageant un système de vales négociables qui n'ont de valeur qu'entre les mains de ses favoris, a tout arrangé pour qu'ils fussent volés comme dans un bois.

Le rapport de l'inspecteur est à cet égard profondément mélancolique. On ne trouve plus d'instituteurs. Ceux même qui sont pourvus de leur diplôme, s'ils sont dénués de ressources, aiment mieux se livrer au vagabondage que d'exercer leur profession, alléguant l'insuffisance du traitement et les retards qu'on met à le leur verser. « C'est là un argument solide comme l'acier, ne peut s'empêcher d'ajouter l'inspecteur, et il ne faut pas se dissimuler que la raison, en ceci, est du côté de l'instituteur. »

Faut-il continuer cette énumération? Cela nous entraînerait trop loin. et c'est dommage, car nous ne laisserions pas de trouver en chemin des choses amusantes, par exemple la noble, bien qu'un peu prolixe indignation de l'inspecteur national de la province de Cordoba en présence de l'anarchie où y est tombé l'enseignement primaire sous l'action d'influences politiques et cléricales.

Ces échantillons suffisent d'ailleurs pour caractériser une situation. La nation, les provinces, s'imposent de grands sacrifices pour assurer l'éducation populaire. Les résultats sont en général fort loin de répondre à l'effort. Cela est dû au manque d'ensemble dans le fonctionnement de la grande machine pédagogique, aux pratiques administratives, vraiment trop rudimentaires, afin d'employer le terme le plus doux, qui fleurissent dans la plupart des provinces, au peu d'aptitude et de zèle d'états-majors de politiciens tripotiers, pour ne pas dire tripoteurs, au découragement inévitable du personnel subalterne, que l'on semble prendre à tâche de dégoûter de son métier.

Nous ne sommes pas surpris de voir un inspecteur général, M. Eleodoro Calderon, déclarer carrément qu'il vaut mieux violer la Constitution que de continuer à patauger dans ce gâchis. L'autonomie des provinces, c'est un beau mot pour s'en remplir la bouche. Le mal, c'est qu'on abuse des prérogatives d'autonomie dont on se montre superstitieusement jaloux pour compromettre absolument, sottement, afin d'assouvir les intérêts les plus misérables, la préparation à la vie laborieuse et à la vie civique des générations qui poussent. Il y a sûrement un intérêt national de premier ordre à charger le gouvernement central de prendre en mains, avec des pouvoirs plus amples que ceux où la Constitution l'enferme, la cause et le développement de l'éducation commune. »

Le gérant : A. BOUCHARDY.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 6624-3-95. — (Encre Lorilleux).

BIBLIOTHÈQUE
DES
ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES
ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique

---

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cartonné . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . 1 fr. 25

J.-J. ROUSSEAU. **Extraits**, par M. J. STEEG, Inspecteur général de l'instruction publique . . . . 1 fr. 50

DE FOË. **Robinson Crusoé.** Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'école normale d'instit[rs] de la Seine. In-12, cart. » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspect. prim. 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publiq. In-12, cart. 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVII[e] et du XVIII[e] siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN. 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVII[e] et XVIII[e] siècles, par M. Am. GASQUET, recteur de l'Académie de Nancy . . 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. 2 fr. »
Cours de deuxième année . . . 2 fr. 25

Lectures historiques (1[re] année), tirées des grands écrivains français et étrangers, par M. CAZES, inspecteur d'Académie. . . . . 1 fr. 50

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart . . 2 fr. [illegible]

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDGAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims. . . . . 2 fr. »

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et levée de plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. »
Cours de deuxième année. . . 2 fr. [illegible]

Physique, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. In-12, cart.
Cours de 1[re] année. . . . . . 1 fr. [illegible]
Cours de 2[e] et 3[e] années . . . 2 fr. [illegible]

Chimie, par M. Paul POIRÉ.
Cours de 1[re] année. . . . . . 1 fr. [illegible]
Cours de 2[e] et 3[e] années . . . 2 fr. [illegible]

Agriculture et horticulture, première année, par MM. MONTOUX, professeur d'agriculture et LAMBERT, directeur de l'école primaire supérieure de Dol. . . 2 fr. »

Histoire naturelle, 1[re] année : Zoologie, botanique et géologie, par M. BOUVIER, ancien instituteur, docteur ès sciences, professeur agrégé à l'École supérieure de pharmacie, membre du Comité de rédaction de la *Revue de l'Enseignement primaire supérieur* . . . . 2 fr. »

Lectures allemandes, par MM. Ph. KUHFF, professeur au collège Chaptal et H. MONIER, professeur à l'École normale de la Seine. . . . . 1 fr. [illegible]

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire. . . . . 1 fr. »

Travaux manuels, filles (texte et dessins), par M[me] SCHEFER, inspectrice des écoles professionnelles de la ville de Paris, et M[me] AMIS, directrice d'école communale à Paris. . . . . 2 fr. [illegible]

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 6626-3-95. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PÉDAGOGIQUE
ET
BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE
TOME VINGT-SIXIÈME
N° 5. — Mai 1895

SOMMAIRE

PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 5. 15 mai 1895.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS LES PAYS CIVILISÉS[1].

I

ADMINISTRATION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

L'instruction primaire au XIXe siècle. — On a proposé divers noms pour caractériser le dix-neuvième siècle, et plusieurs lui conviennent parce que son œuvre a été multiple. Celui de siècle de l'instruction populaire est un de ceux qu'il mérite.

Non qu'il ait inventé les écoles primaires. Il y en avait dans les siècles antérieurs, et tous les peuples civilisés, bouddhistes et musulmans aussi bien que chrétiens, ont enseigné aux enfants à lire et à écrire.

La Réforme a contribué à propager l'instruction dans le peuple en vue de la religion, quoiqu'elle n'ait pas eu à cet égard la même influence en Angleterre qu'en Allemagne. Le dix-huitième siècle y a contribué à son tour au nom de l'humanité : on en trouve des preuves surtout dans les États protestants du Saint-Empire germanique et de la Scandinavie, et dans plusieurs États catholiques. Mais le dix-neuvième est le premier qui ait systématisé et généralisé l'instruction primaire pour elle-même, sans avoir la préoccupation particulière du culte, et qui en ait fait véritablement une affaire d'État. Sans doute, il y avait eu des lois promulguées sur

1. Cette étude est extraite du rapport présenté par M. Levasseur à l'Institut international de statistique, au nom du Comité qui avait été institué à la session de Paris en 1889. Un premier rapport avait été présenté par M. Levasseur à la session de Vienne en 1891, portant sur une douzaine d'États. Le second et dernier, dont cet article et les suivants sont extraits, doit être inséré dans les comptes-rendus de la session tenue en 1893 à Chicago.

Quelques-unes des conclusions sur l'état comparé de l'instruction, qui se trouvent dans ce rapport, avaient déjà été produites par M. Levasseur dans son *Rapport sur l'instruction primaire et secondaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873.*

la matière avant l'an 1800 : la Révolution française en fournit un exemple bien connu. Mais elles avaient eu en général peu d'effet, et on peut dire qu'à l'ouverture de ce siècle, si quelques États avaient de l'avance sur les autres, en somme la majorité des habitants du monde civilisé ne savait pas encore lire et écrire.

Le progrès des idées démocratiques a été favorable à l'instruction primaire; le progrès des sciences appliquées à l'industrie l'a été aussi. On a compris l'intérêt qu'il y avait à mettre tous les habitants d'un pays en état de communiquer par la lecture et la correspondance, à abaisser les barrières qui isolaient une grande partie des populations du mouvement intellectuel, et à effacer, dans une certaine mesure, l'inégalité qui résultait de la privation de toute instruction pour la masse du peuple.

L'accord n'a pas été unanime, quoique la divergence de sentiment fût moindre en général dans les pays protestants que dans les pays catholiques. Il y avait, surtout dans ces derniers, des hommes qui s'effrayaient des conséquences que pouvait avoir l'instruction, parce qu'ils pensaient qu'elle ouvrirait les esprits à la propagande d'idées nouvelles et hasardées; qu'elle développerait l'esprit d'examen et de critique et affaiblirait par là le respect des hiérarchies sociales; qu'elle inspirerait aux humbles des ambitions qu'ils ne pourraient pas satisfaire, et qu'elle les détournerait des travaux auxquels ils étaient destinés; dans les pays catholiques, on ajoutait qu'elle les éloignerait de la religion. Il y a encore des hommes et des partis qui pensent ainsi. Mais d'autres étaient, au contraire, convaincus que le devoir de la société est de contribuer, autant que possible, à l'amélioration de la condition matérielle, intellectuelle et morale de tous ses membres, que l'instruction primaire est l'instrument premier de l'amélioration intellectuelle, laquelle devait à son tour avoir une influence sur l'amélioration matérielle et morale, et qu'en conséquence elle constituait une dette virtuellement contractée par la société, dont celle-ci devait s'acquitter envers tout enfant, soit en favorisant l'ouverture d'écoles, soit en faisant elle-même tous les frais de l'instruction populaire. Ceux-ci ont peu à peu fait pénétrer leur conviction dans l'esprit du peuple, dans les conseils des gouvernements, et ils ont triomphé. C'est en général le parti libéral qui s'est fait dans tous les pays le champion de cette cause. « Répandez l'instruction sur la

tête du peuple; vous lui devez ce baptême », disaient en France, à l'époque de la Restauration, les organisateurs de l'enseignement mutuel.

Les Frères des écoles chrétiennes avaient bien, depuis le commencement du dix-huitième siècle, une méthode d'enseignement primaire que l'abbé de la Salle avait composée sous le titre de *Conduite des écoles chrétiennes*. Pestalozzi, inspiré par Rousseau, avait bien fondé l'Institut de Neuhof en Suisse vers 1777 et passé le reste de sa vie à exposer ses idées sur l'éducation et à en essayer l'application. La Prusse était bien régie, nominalement au moins, par le règlement scolaire de Frédéric le Grand rendu en 1763, et la Saxe avait confirmé à plusieurs reprises les règlements du seizième et du dix-septième siècle. Bell et Lancaster avaient bien créé deux types différents d'enseignement mutuel dans les dernières années du dix-huitième siècle.

Mais, en réalité, c'est au dix-neuvième siècle que les systèmes de pédagogie sont devenus la matière de nombreuses études et d'une large application, et que les pouvoirs publics se sont préoccupés vivement, comme d'une chose qui importe à l'État, des maisons d'école, des mobiliers scolaires, des tableaux, cartes et livres. Le dix-neuvième siècle a infiniment plus produit de discussions, de brochures et de livres sur la matière et d'œuvres pédagogiques en ce genre que tous les siècles précédents ensemble, y compris le seizième, qui pourtant a été fécond.

Dans tous les États civilisés, le gouvernement a promulgué depuis 1801 des lois ou pris des mesures pour la propagation de l'instruction primaire. En Hollande, les premières lois sur l'instruction primaire sont celles de 1801, de 1803 et de 1806. En Bavière, l'obligation scolaire date de 1802. En Prusse, l'ordonnance de 1819, rendue deux ans après la création du ministère des affaires ecclésiastiques, de l'instruction et de la médecine, qu'a occupé avec tant d'autorité Altenstein pendant vingt-trois ans, posa les règles de l'obligation scolaire. Dans le grand-duché de Bade, une loi organisa en 1834 l'instruction primaire. Dans la seconde moitié du siècle, la plupart des États allemands ont multiplié les écoles de répétition et en ont rendu la fréquentation obligatoire. La plupart des cantons suisses ont créé leur système d'écoles de 1830 à 1848. La Suède, où l'instruction était déjà

répandue au dix-huitième siècle, a promulgué en 1842 sa loi organique de l'enseignement primaire, et depuis 1850 elle s'est appliquée, ainsi que la Norvège, à transformer ses écoles ambulantes en écoles fixes. Dans la Finlande, qui a été longtemps une dépendance de la Suède, les écoles que la Réforme avait fait fonder étaient très insuffisantes, et le système public d'enseignement primaire n'a été organisé que par les lois de 1858 et de 1866. La Hongrie a fait de grands efforts pour élever ses écoles au niveau de celles de la race germanique.

La première loi qui, en France, ait réellement organisé l'enseignement primaire est celle de 1833, due au gouvernement de Louis-Philippe et particulièrement à M. Guizot. Le Parlement anglais a voté pour la première fois en 1833, après la réforme électorale qui ouvrait plus largement les portes du Parlement à la bourgeoisie, une subvention pour la construction d'écoles primaires. Le « Committee of the Privy Council on Education » a été institué en 1839, et la première loi organique de l'enseignement primaire a été votée en 1870. L'Italie, dont quelques États possédaient des lois scolaires dans la première moitié du dix-neuvième siècle, a adopté, lorsqu'elle a été unie, la loi piémontaise de 1859. La loi espagnole date de 1857.

Aux États-Unis, ce n'est qu'après la proclamation de l'indépendance qu'a commencé à se former dans les États du Nord le système scolaire sur le modèle de la Nouvelle-Angleterre; c'est en 1839 qu'Horace Mann est devenu secrétaire du Bureau d'éducation du Massachusetts et que les premières écoles normales ont été fondées; c'est en 1867 qu'a été créé le Bureau national d'éducation à Washington. Au Canada, la loi fondamentale de l'instruction primaire dans la province de Québec date de 1841; le système scolaire de la province d'Ontario est dû au surintendant Egerton Ryerson, qui est entré en fonctions en 1844; la première loi scolaire du New-Brunswick date de 1833. Presque toutes les Républiques hispano-américaines ont pris modèle, en partie au moins, sur les États-Unis, et c'est dans la seconde moitié de ce siècle qu'elles ont entrepris d'organiser leur enseignement primaire.

Il en est de même dans les colonies et dans les pays placés sous l'autorité d'États européens, comme l'Algérie, le Cap, l'Inde, l'Aus-

tralasie britannique, les Antilles. Le Japon, entrant résolument dans le concert de la civilisation européenne, a créé tout son système d'instruction depuis 1860.

Le développement de l'instruction primaire a changé l'équilibre moral du monde. Avec la science qui a transformé les procédés de l'industrie, et accru énormément la puissance de l'homme sur la nature, avec la vapeur qui, en rapprochant les distances sur terre et par mer, a donné de nouvelles facilités au commerce et de nouvelles habitudes aux populations, avec les changements politiques qui ont donné à la démocratie la prépondérance ou au moins une place considérable dans le gouvernement de la plupart des États civilisés, l'instruction primaire est assurément un des fait les plus considérables du dix-neuvième siècle et un des plus féconds en conséquences heureuses; l'augmentation depuis cinquante ans des livres, revues et journaux publiés chaque année, des lettres et imprimés transportés par la poste, fournit une preuve numérique du progrès accompli, mais est loin d'en donner la véritable mesure.

Sans doute l'expérience n'a pas justifié toutes les espérances que l'enthousiasme de l'apostolat avait fait d'abord concevoir; l'ouverture de l'école n'a pas fait fermer la prison. C'est que la criminalité a des causes nombreuses, individuelles et sociales, qu'on ne supprime pas en apprenant aux enfants à lire et à écrire [1].

Sans doute, le progrès du bien-être matériel n'est pas indissolublement lié et n'est pas nécessairement proportionnel au progrès de l'instruction.

Sans doute, le peuple peut se nourrir de mauvaises lectures : on citerait en France particulièrement plus d'un journal et d'un roman à l'appui de cette objection. La corruption par la presse est un mal qu'il est profondément regrettable de voir s'étendre, mais il ne faut pas croire qu'il soit entièrement sans remède sous le régime de la liberté. Qui faut-il le plus en accuser : le

1. Nous avons traité cette question dans le second volume de *La population française* (p. 364), ch. Ier, Le vice et le crime, du livre III, Statistique morale : « On a eu tort de dire que l'instruction chassait le crime ». M. Bodio conclut, comme nous, qu'il est impossible de calculer un rapport numérique entre la criminalité et l'instruction primaire (*Istruzione e delinquenza*, lettere all' on. Bonghi, 1895).

journal qui cherche à vivre d'obscénités et de sophismes, ou le peuple qui le fait vivre en l'achetant?

Sans doute même, des révolutions aussi considérables ne s'opèrent pas sans troubler certains intérêts, déclasser des personnes et faire germer dans certains esprits des instincts pervers.

Mais il faut juger de telles révolutions non exclusivement par leurs aspérités et par les détails qui peuvent choquer, mais surtout par l'ensemble de leurs résultats. Il n'est assurément pas indifférent que, dans la transition de l'ignorance à la connaissance, il se manifeste dans la foule des bouillonnements d'idées confuses et des soulèvements de désirs inassouvis, et qu'elle devienne plus difficile à gouverner. Mais le philosophe ne doit-il pas se demander si ceux qui pensent ainsi ne la trouvent pas difficile à gouverner parce qu'elle se laisse moins gouverner suivant leur volonté, et si cette volonté était toujours conforme à ses intérêts?

On a répété, particulièrement en France, que, lorsque tout le monde aurait de l'instruction, personne ne voudrait plus exercer les professions humbles et pénibles, comme celles de domestique ou de terrassier. Assurément la diffusion de l'instruction modifiera l'équilibre ancien des couches sociales et des relations individuelles, et influera sur les salaires et sur la condition des personnes. Il y a des métiers où l'offre du travail diminuera et il y en a d'autres où elle abondera; mais, comme il faut après tout que la totalité presque des humains vive en travaillant, il faudra bien que chacun finisse par accepter et même rechercher une occupation qui le fasse vivre.

Les inconvénients n'occupent qu'une place secondaire, quand, envisageant l'ensemble de l'œuvre, on en mesure la grandeur : on se trouve autorisé alors à dire que l'instruction primaire a été une manière de rédemption de l'humanité, et on sent qu'il n'y a pas d'exagération à employer cette expression. Si le savant aspire toujours à s'instruire davantage en vue de perfectionner son être, pourquoi, indépendamment de toute considération pratique, refuserait-on à la masse des hommes de connaître quelque chose?

Dans la pratique, combien n'est-il pas profitable à cette masse, composée de membres de la société, d'hommes, de travailleurs et de citoyens, de participer aux idées de son temps?

Au moment où le dix-neuvième siècle finissant va rendre ses comptes à l'histoire, on ne saurait dire que l'instruction primaire qu'il a organisée ait résolu toutes les questions sociales : elle n'est pas une panacée. Elle a même soulevé des questions nouvelles; car, envisagée dans l'ensemble de ses résultats et malgré les exceptions que l'on peut invoquer, elle tend à affaiblir plutôt qu'à fortifier le sentiment religieux des populations, de quelque culte qu'il s'agisse, parce qu'elle suscite le doute avec l'esprit d'examen, et on se demande si l'école peut, à la place de l'Église, insuffler dans les âmes les principes de morale indispensables à la vie sociale; chargée de façonner l'intelligence des masses, elle doit non seulement donner une instruction élémentaire, mais contribuer à l'éducation de l'homme et du citoyen, et on se demande s'il est facile d'obtenir des maîtres les qualités et des élèves la docilité et le respect qui sont nécessaires pour atteindre ce double but. Il ne faut pas désespérer de l'avenir, et surtout il ne faut pas lui tourner le dos, parce que le présent présente, comme toutes les époques de l'histoire, un mélange de mal et de bien.

Au milieu du vingtième siècle, on s'étonnera sans doute que le dix-neuvième ait pu discuter la question de l'instruction primaire; mais on lui saura gré de l'avoir résolue, et la démocratie qui monte, et que l'école aura aidée à monter, lui sera reconnaissante.

Administration générale et inspection des écoles publiques et privées. — Dans la plupart des Etats, l'instruction primaire est placée sous l'autorité d'un ministre de l'instruction publique.

En France, la création d'un Ministère de ce genre date de 1824, année où le comte Frayssinous, évêque d'Hermopolis, grand-maître de l'Université depuis 1822, devenait ministre des affaires ecclésiastiques et de l'instruction publique. Après la révolution de 1830 il y a eu définitivement un Ministère de l'instruction publique, auquel a été souvent rattaché le service des cultes. La création d'un inspecteur par département en 1835 et celle d'un inspecteur primaire par arrondissement en 1850 ont beaucoup contribué à l'amélioration du service. Le ministre administre l'instruction publique et exerce sa surveillance sur l'instruction privée en faisant exécuter les lois et les règlements. Il dispose pour cet effet, d'une part, des bureaux de l'administration centrale,

des conseils et commissions institués par lui ou élus, et des inspecteurs généraux qui font des tournées dans les départements; d'autre part, des inspecteurs d'académie qu'il nomme et qui sont en résidence auprès du préfet dans chaque chef-lieu de département, et des inspecteurs primaires, dont la circonscription correspond le plus souvent à celui de l'arrondissement.

Dans chaque département il y a un Conseil départemental présidé par le préfet, ou par l'inspecteur d'académie qui en est le vice-président, et composé de douze membres élus ou désignés par leurs fonctions.

Dans chaque commune il y a une commission scolaire, que préside le maire, et qui doit veiller à la fréquentation.

Les écoles primaires publiques, que toutes les communes sont obligées d'avoir, sont placées sous l'autorité immédiate des inspecteurs primaires. Les communes fournissent et entretiennent en général les locaux; l'État paie les traitements.

Le Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande n'a pas de Ministère de l'instruction publique. Mais, depuis 1839, il existe en Angleterre un Comité de l'éducation, qui a pris depuis 1870 le titre d' « Education department », et qui est chargé de l'exécution des lois sur l'enseignement élémentaire. Des inspecteurs nommés par la Reine sont attachés à ce département; les écoles qui se soumettent à leur inspection reçoivent en conséquence des subventions de l'État proportionnellement au nombre des examens que passent avec succès les élèves de ces écoles ou au nombre des élèves fréquentant. Les bourgs et paroisses sont groupés pour la plupart en districts scolaires qu'administrent des « School boards » électifs, qui ont le pouvoir de lever des taxes et de créer des écoles; là où il n'y a pas de « School board », il y a au moins un Comité désigné sous le nom de « School attendance committee ». Les écoles des « School boards » ne sont pas confessionnelles et sont toutes soumises à l'inspection. Les écoles « volontaires », qui ont pour la plupart le caractère confessionnel, ne sont pas sous l'autorité des « Boards », et ne sont soumises à l'inspection que lorsqu'elles y ont consenti; la plupart aujourd'hui s'y sont soumises, et l'inspection s'étend sur presque tout l'enseignement primaire dans un pays où les mœurs et les institutions répugnaient pendant longtemps à l'ingérence administrative.

En Irlande, les subventions de l'administration gouvernementale de l'éducation, « Board of education », n'étaient d'abord qu'une petite fraction du budget des écoles; aujourd'hui elles figurent dans la proportion des 7/9; l'État a pris peu à peu la première place.

Aux Pays-Bas, l'instruction publique est une des attributions du Ministère de l'intérieur, qui exerce sa surveillance par des inspecteurs provinciaux et des inspecteurs de district. Les communes doivent pourvoir à l'entretien d'écoles publiques soit payantes, soit gratuites.

En Belgique, l'instruction publique a eu un Ministère spécial. Mais aujourd'hui elle dépend du Ministère de l'intérieur et de l'instruction publique, auprès duquel siège un Conseil de perfectionnement de l'enseignement primaire. Des inspecteurs généraux, principaux et cantonaux sont chargés de surveiller les écoles publiques: ils n'ont aucune autorité sur les écoles privées. Des comités scolaires surveillent. Chaque commune, à moins d'une dispense spéciale, est tenue d'avoir et d'entretenir à ses frais une école primaire que surveille le conseil communal; la province et l'État accordent des subventions, non seulement aux écoles communales, mais à des écoles privées lorsqu'elles acceptent l'inspection. Les autorités ecclésiastiques ont le droit d'inspecter les écoles au point de vue de la morale et de la religion.

La Prusse possède un Ministère des affaires ecclésiastiques, de l'instruction et de la médecine. Les inspecteurs sont nommés par l'État et relèvent uniquement de lui, qu'ils soient laïques ou ecclésiastiques. Le gouverneur dans chaque province administre avec le concours d'un Conseil des écoles, « Königliches Provincial-Schulkollegium. » Les inspecteurs généraux sont nommés par le ministre. Les inspecteurs de cercle et les inspecteurs locaux dans chaque commune sont nommés par le gouverneur de la régence, « Regierung », avec approbation du ministre quand ils reçoivent un traitement de l'État. Les communes sont tenues d'entretenir des écoles; un Comité scolaire, « Schulvorstand », administre l'école et présente les instituteurs à nommer.

La Suisse ne possède pas de Ministère de l'instruction publique, parce que chaque canton est indépendant à cet égard et a son organisation particulière.

Le Ministère de l'instruction publique en Autriche date de 1848; supprimé en 1860, il a été rétabli en 1867 sous le titre de minis-

tère des cultes et de l'instruction. Il y a des inspecteurs provinciaux et des inspecteurs de district nommés par le ministre. Chaque commune est tenue d'entretenir une école.

La Hongrie a aussi définitivement, depuis 1867, un Ministère de l'instruction publique. L'inspection est exercée par les inspecteurs royaux que nomme le ministre, et par des comités scolaires qui nomment dans chaque localité les instituteurs.

En Espagne, l'instruction publique, administrée par un directeur général et un Conseil d'instruction publique, est une dépendance du Ministère du « Fomento ». Des inspecteurs généraux et des inspecteurs provinciaux surveillent, un recteur est à la tête de chacun des districts universitaires. Dans chaque province est une Junte de l'instruction publique ; d'elle relèvent les commissions municipales, « Juntas de primera enseñanza », qui ont une part dans l'inspection et l'administration des écoles. Tout les communes sont tenues d'entretenir des écoles. Le clergé inspecte au point de vue de l'enseignement religieux et à sa place dans tous les conseils.

En Portugal, l'enseignement public est placé sous l'autorité du Ministre de l'intérieur assisté d'un Conseil supérieur de l'instruction. Jusqu'en 1892 les pouvoirs locaux ont été chargés de l'exécution des lois sur l'enseignement, sous le contrôle de l'État, et particulièrement de l'établissement des taxes ; depuis 1892, l'administration des écoles appartient directement à l'État.

En Italie, il y a un Ministère de l'instruction publique. Le ministre est assisté d'un Conseil de l'instruction publique. Dans chaque province est un provéditeur royal assisté d'un Conseil scolaire provincial; dans chaque arrondissement, un inspecteur placé sous les ordres du provéditeur et du préfet. Dans chaque canton, un délégué scolaire relevant de l'inspecteur surveille les écoles. Toutes les communes sont tenues d'entretenir au moins une école.

En Russie, il y a un Ministère de l'instruction publique qui administre d'une manière générale les affaires de l'instruction et spécialement les écoles primaires populaires ; il est assisté d'un Conseil consultatif et d'un Comité scientifique. La Russie est divisée en onze grands arrondissements scolaires, à la tête desquels est un curateur nommé par le ministre, et dont chacun comprend

plusieurs provinces. Dans l'enseignement primaire, le curateur a surtout l'administration des écoles urbaines. Chaque province a à sa tête un directeur des écoles populaires, assisté d'inspecteurs; ceux-ci inspectent les écoles privées comme les écoles publiques; dans les provinces où le Conseil provincial, dit « Zemstvo », est organisé, ces conseils ont une part dans l'administration des écoles. Il y a aussi des Conseils scolaires de province et de district; ces conseils sont présidés par le maréchal de la noblesse et sont composés de fonctionnaires désignés par l'administration et de deux membres élus par l'assemblée provinciale. Les écoles de paroisse sont administrées par le Saint-Synode.

En Suède, en Norvège et en Danemark, le Ministre des cultes et de l'instruction publique dirige l'enseignement. Dans ces trois États, il y a des inspecteurs, une administration départementale, et toute commune est obligée d'avoir au moins une école.

Le Japon possède un Ministère de l'instruction publique qui a sous ses ordres des inspecteurs. Les gouverneurs de province administrent l'enseignement, et ont sous leur autorité un inspecteur des écoles dans chaque *ken* (département), et des inspecteurs locaux dans chaque ville; un comité scolaire élu veille à l'établissement et à l'entretien des écoles. Toute commune est tenue d'entretenir un nombre suffisant d'écoles.

Dans les colonies britanniques de l'Australasie, l'action du gouvernement est devenue plus directe avec les années, parce que la démocratie a voulu obtenir plus sûrement de prompts résultats; elle a une tendance à fortifier les pouvoirs de l'administration centrale. La Nouvelle-Galles a placé l'instruction sous l'autorité d'un ministre. Victoria, la Tasmanie, la Nouvelle-Zélande en ont fait autant. L'Australie occidentale, moins peuplée, se contente d'un Bureau de l'éducation. Il y a des inspecteurs et des bureaux locaux, « School boards ». Depuis 1890, la colonie de Victoria a remis toute l'autorité aux mains du ministre; elle a supprimé les subventions aux écoles, elle a fait des écoles publiques la propriété de l'État, et substitué aux « School boards » les administrations des « Boards of advice », dont l'autorité est plus restreinte.

Dans les colonies britanniques du Nord de l'Amérique, les provinces de Québec, d'Ontario, de Manitoba, de Colombie, ont un Ministère de l'instruction publique; celles de la Nouvelle-

Écosse, du New-Brunswick, un surintendant de l'éducation. Dans la province de Québec, le département de l'instruction publique est dirigé par le surintendant de l'instruction publique. Il est assisté d'un Conseil de l'instruction publique partagé en deux comités, l'un catholique et l'autre protestant. Chaque municipalité doit entretenir à ses frais des écoles et divise, quand il y a lieu, son territoire en arrondissements scolaires; dans toute municipalité qui a une minorité catholique ou protestante peut être établie une école spéciale dite « école dissidente », qui a droit aussi à sa part de l'impôt comme l'école publique. Dans la province d'Ontario, le ministre de l'éducation est assisté d'un Conseil d'éducation; dans chaque comté, il y a un Conseil du comté qui nomme un ou deux inspecteurs; dans chaque ville ou « township », tout district scolaire a un « Board of trustees » qui impose les taxes et nomme les instituteurs, qu'il ne peut choisir que parmi les personnes brevetées. Les législateurs de l'Ontario ont pris des mesures sages pour empêcher la politique d'envahir l'école ; les « School trustees » ne peuvent pas être pris parmi les membres du Conseil municipal, et la nomination des maîtres ou inspecteurs n'est pas, comme il arrive souvent aux États-Unis, livrée à l'élection populaire. Les catholiques peuvent organiser des comités pour administrer les écoles dissidentes, et ont le droit de lever des taxes comme les protestants.

Les États-Unis n'ont pas d'administration centrale de l'instruction. Le Bureau d'éducation, qui est une institution nationale ayant son siège à Washington, publie des statistiques, des études pédagogiques, donne par là des renseignements et des conseils précieux, mais n'administre pas. La législature de chaque État fait les lois et règlements généraux relatifs à l'instruction. La plupart des États ont un surintendant de l'instruction, qui dirige d'une manière générale l'instruction, de concert avec le Bureau d'éducation de l'État. Dans chaque comté de la plupart des États, il y a un surintendant qui administre plus ou moins complètement; dans chaque cité, ville ou district, il y a un « Board of education » ou « Board of trustees » qui pourvoit à l'établissement des taxes, à la construction des écoles, et, dans certains États, à la nomination des instituteurs. Presque tous ces fonctionnaires sont électifs, et la durée de leur mandat excède rarement

un, deux ou trois ans. Les instituteurs eux-mêmes, dans beaucoup d'États, sont nommés par le peuple.

Les autres États du monde civilisé ont une organisation calquée de plus ou moins près sur celles que nous venons d'exposer. L'Angleterre est peut-être le pays où l'action de l'autorité centrale se fait le moins sentir; toutefois il y a un changement notable dans le sens de l'autorité depuis l'institution des « School boards ». L'administration anglaise ne connaît pas les écoles qui ne demandent pas à être inspectées. De même, en Belgique, l'administration ne connaît pas les écoles privées. Dans plus d'un État, l'autorité centrale semble s'être fortifiée depuis un certain nombre d'années. Elle est très puissante en Russie, quoique le Ministère de l'instruction publique partage le gouvernement des écoles avec Saint-Synode. La France, où elle a augmenté beaucoup depuis la loi de 1886, peut être citée comme un des États où la centralisation est le plus fortement prononcée.

La Suisse en Europe, les États-Unis en Amérique, sont, au contraire, au nombre de ceux où la décentralisation est le plus accusée; il semble que ce soit une tendance de la démocratie; on ne pourrait pourtant pas dire qu'elle soit universelle, puisque la France et les colonies australiennes obéissent à la tendance contraire. On reproche au système des États-Unis de livrer trop l'école aux influences politiques par l'élection des fonctionnaires, depuis le surintendant jusqu'à l'instituteur. C'est pour échapper à cet inconvénient que l'Ontario, qui se pique d'avoir créé un modèle d'organisation démocratique, a confié la nomination des inspecteurs au gouvernement.

Dans la hiérarchie des autorités, le Ministère et la commune ou le district scolaire sont placés aux deux extrémités, et, suivant l'esprit, les traditions et les besoins de chaque peuple et les influences dominantes, l'un ou l'autre tire plus ou moins l'autorité de son côté. Il semble que, dans un État qui n'est pas fédératif, il soit utile (je dirais nécessaire, si l'Angleterre ne fournissait un exemple, qui n'a pas fait d'ailleurs d'imitateurs) que l'autorité suprême réside dans un ministre. Mais il ne nous paraît pas moins utile que l'administration locale ait aussi une certaine autorité, puisqu'il s'agit de l'éducation des enfants de la localité, et que, d'une manière ou d'une autre, elle soit intéressée dans la

direction de l'école. En France, les délégations cantonales et les commissions municipales ont eu jusqu'ici une existence trop languissante pour donner satisfaction à l'influence locale.

Dans tous les États civilisés, l'instruction primaire, qui était donnée autrefois par l'Église ou par quelques particuliers, est devenue une affaire d'État. C'était en quelque sorte une œuvre de charité; c'est maintenant une fonction publique, et une des plus importantes. Les peuples la réclament, les gouvernements proclament qu'elle est une nécessité. Les administrations qui la distribuent ou la régissent ont pris avec le temps plus de développement; dans la plupart des pays, elles sont devenues des ministères. L'Angleterre, où jusqu'en 1833 le gouvernement restait étranger à l'école primaire et qui est encore un des pays où son intervention est la moins directe, a cependant, depuis 1870, pris peu à peu une grande part dans cette partie de l'œuvre sociale par la subvention et l'inspection.

La France peut être citée, à l'opposé, comme un des États où le gouvernement central exerce l'action la plus immédiate et la plus complète sur les écoles et sur leur personnel, ainsi que sur les finances scolaires.

Quand l'État et les communes donnent l'instruction primaire, les particuliers peuvent-ils la donner aussi? Il n'est pas douteux que la communauté politique, avec les ressources dont elle dispose, fasse à ceux-ci une concurrence contre laquelle il est difficile de lutter; ses écoles sont partout, et dans la plupart des communes il y a trop peu d'enfants pour qu'un instituteur libre puisse vivre à côté de l'instituteur public; elles sont relativement bien aménagées et bien meublées, dans les villes; elles donnent l'enseignement gratuit ou à bon marché presque partout; ses maîtres sont en moyenne meilleurs, parce qu'elle les paie mieux ou parce que, à égalité de traitement, on trouve plus de sécurité à être serviteur de l'État. Aussi l'école privée perd-elle en général du terrain à mesure que l'école publique en gagne; pour résister avec succès, il faut que l'école privée appartienne à une puissante association qui jouisse de ressources financières spéciales et qui soit soutenue par une fraction importante de l'opinion publique: tels sont la *National Society* en Angleterre, l'Institut des frères de la doctrine chrétienne en France.

Il importe qu'un pays ait un système d'écoles publiques, parce que c'est le vrai moyen d'être certain de posséder un enseignement primaire, de le répandre dans les régions pauvres comme dans les régions riches, de lui imprimer un caractère national; mais il faut se garder de fermer la porte à l'initiative privée. Pourvu que la loi réserve à l'administration publique, locale ou centrale, le droit de haute surveillance nécessaire pour prévenir ou réprimer certains écarts, et que la concurrence pédagogique ne dégénère pas en antagonisme politique, la société ne peut que gagner à la liberté de l'enseignement et à la multiplication, à côté des écoles publiques, des écoles privées, dans lesquelles peuvent être essayées des méthodes nouvelles qui s'adressent à certaines catégories de personnes capables de payer largement les frais d'éducation, ou désireuses de recevoir une direction spéciale au point de vue religieux, pédagogique ou technique; il ne saurait jamais y avoir trop de bons éducateurs de la jeunesse.

Rapports entre l'école, la religion et l'Église. — Entre la religion professée par un peuple et son instruction primaire il y a évidemment un lien. Dans toutes les religions les ministres du culte, qui s'occupent surtout des besoins de l'âme, sont naturellement portés à songer à la culture intellectuelle; ils ont en général plus d'autorité que d'autres pour fonder des écoles et déterminer les familles à y envoyer leurs enfants. Les protestants et les israélites sont d'ordinaire plus avancés sous ce rapport que les catholiques, et les catholiques le sont plus que les grecs, les musulmans et les bouddhistes. Les israélites forment presque partout de petites églises dont les membres sont habitués à se soutenir entre eux et surveillent leurs écoles. Les protestants ont besoin que les fidèles puissent lire la Bible pour y chercher eux-mêmes la règle de leur foi et de leur conduite, et ils placent l'époque de la confirmation à un âge qui retient leurs enfants à l'école plus longtemps que ceux des catholiques. Ceux-ci, quoique tenus de savoir le catéchisme, reçoivent principalement leur enseignement religieux par la parole du prêtre et leur direction morale par la confession. On verra plus loin que, sauf de rares exceptions, les États qui comptent au moins 15 écoliers par 100 habitants sont peuplés en majorité ou en totalité de protestants; que dans la catégorie de ceux qui comptent moins de 10 écoliers par 100

habitants il n'y en a pas qui soient protestants; et que, parmi les peuples de religion grecque, le plus avancé n'a que 5 1/2 élèves par 100 habitants. Cette règle n'est sans doute pas absolue, et le Sud de l'empire d'Allemagne, l'Algérie, le Bas-Canada, les départements français de la région de l'Est prouvent que des populations catholiques peuvent rivaliser sous ce rapport avec les populations protestantes.

Avant la séparation des deux cultes, l'école, dans les pays chrétiens, était née en quelque sorte de l'Église; quand l'Église l'a fondée, elle l'a gardée sous sa tutelle; quand elle ne l'a pas fondée, elle a réclamé le droit de la diriger ou du moins de la surveiller.

Les causes de cette subordination sont connues; les clercs, étant à peu près seuls à posséder l'instruction au moyen âge, pouvaient seuls la communiquer; l'instruction par cela même servait surtout à former des clercs. Quand le protestantisme eut scindé le monde chrétien, les ministres protestants se sont efforcés d'apprendre à lire aux enfants, parce que la lecture de la Bible était nécessaire à l'accomplissement de la foi, comme les prêtres catholiques s'efforçaient de leur apprendre le catéchisme. Le but suprême de l'éducation étant de faire des chrétiens, ils ont les uns et les autres veillé à ce que l'enseignement ne déviât pas de la ligne, et ils ont été investis par les pouvoirs politiques de l'autorité sur les écoles.

Dans beaucoup de pays catholiques ou protestants, ils ont conservé cette autorité longtemps encore après que les peuples se furent proposé l'instruction proprement dite comme but principal de l'école.

En France, le premier ministre de l'instruction publique a été un évêque. Depuis la Restauration jusque sous la troisième République, la question de l'autorité du clergé catholique sur les écoles primaires a été l'objet de débats longs et passionnés. « C'était sur l'action prépondérante et unie de l'État et de l'Église que je comptais pour fonder l'instruction primaire », a écrit dans ses mémoires le ministre qui a présenté aux Chambres la loi de 1833 : « or, le fait dominant que je rencontrai dans la Chambre des députés, comme dans le pays, c'était précisément un sentiment de méfiance et presque d'hostilité contre l'Église et l'État; ce qu'on redoutait surtout dans les écoles, c'était l'influence des prêtres et du pouvoir central. »

La loi de 1833 donna une place au curé dans le comité communal et dans le comité départemental. Sous la seconde République, le projet de loi de Carnot, ministre de l'instruction publique en 1848, rendait l'école exclusivement laïque; le remaniement qu'en fit la commission de l'Assemblée constituante autorisait l'enseignement religieux, mais en dehors des heures de classe. La loi du 15 mars 1850, au contraire, votée dans la pensée qu'il était urgent d'opposer l'influence religieuse au progrès des idées révolutionnaires, déclara que l'école publique devait toujours être ouverte au ministre du culte, assigna une place importante au clergé dans le Conseil départemental et dans le Conseil supérieur de l'instruction publique où, plus tard, la loi de 1873 la lui a conservée en grande partie; la loi de 1879 la lui a retirée et, depuis ce temps, il n'y a plus eu d'ecclésiastiques ni dans les conseils de l'instruction, ni dans les fonctions de l'inspectorat.

La loi de 1882 a effacé du programme l'enseignement religieux et l'a remplacé par l'instruction morale et civique; elle a retiré au clergé tout droit d'inspection et de surveillance sur les écoles publiques ou privées, et a décidé que l'enseignement religieux ne pourrait être donné qu'en dehors des édifices scolaires. La laïcité était considérée par les auteurs de la loi comme une conséquence logique de l'obligation, puisqu'on pouvait bien obliger les parents à instruire leurs enfants, mais non à recevoir l'enseignement d'une religion qui n'aurait pas été la leur. Elle a été complétée par la loi du 30 octobre 1886, qui a déclaré (article 17) que « dans les écoles publiques de tout ordre l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque ». Ainsi a été accompli en France le programme de l'école obligatoire, gratuite et laïque, que le parti républicain avait formulé avant de parvenir au pouvoir.

Il y a un certain nombre de peuples qui ont maintenu dans leur législation la tutelle ou la surveillance de l'autorité ecclésiastique sur les écoles.

Ainsi, en Espagne, la loi de 1857, aujourd'hui en vigueur, a expressément stipulé qu'aucun empêchement ne serait mis, dans les écoles publiques ou privées, à l'exercice du droit qn'ont les évêques de veiller à la pureté de la doctrine de la foi et des mœurs et à l'éducation religieuse. En Russie, les écoles paroissiales, dont le but principal est de « fortifier la foi dans le peuple », et qui

forment une partie considérable des établissements d'enseignement, sont sous l'autorité directe du Saint-Synode, qui administre en outre quelques autres catégories d'écoles, par exemple les écoles du dimanche; mais les écoles urbaines, qui relèvent du ministère de l'instruction publique, n'ont pas le caractère confessionnel.

Dans la Hesse, les ministres du culte sont de droit membres du Conseil scolaire, mais les ecclésiastiques et les congréganistes ne peuvent pas diriger une école publique. En Wurtemberg, les écoles dépendent du ministre de l'instruction et des cultes; elles sont confessionnelles; l'instituteur doit professer la religion de la majorité des habitants. En Bavière, la commission scolaire communale est présidée par le curé ou le pasteur, et l'inspecteur de district, qui jadis était nécessairement un ecclésiastique, est ordinairement aujourd'hui le doyen du district.

En Suède, pays luthérien, les commissions d'éducation, dans chaque district, sont présidées par le pasteur; l'inspection des écoles est confiée au clergé; l'évêque et le consistoire, dans chaque diocèse, inspectent les écoles et adressent tous les ans un rapport au roi. En Norvège, l'évêque et le doyen des pasteurs surveillent sous le rapport de l'enseignement religieux les écoles, de concert avec le directeur scolaire. En Danemark, les écoles sont dans la dépendance de l'Église luthérienne.

En Grèce, la haute surveillance sur l'enseignement religieux et sur les tendances morales des écoles appartient à l'évêque de l'éparchie, qui confirme la nomination des maîtres enseignant la religion.

Au Canada, dans la province de Québec, où le catholicisme domine sous l'autorité d'une royauté anglicane, le Conseil de l'instruction publique, qui partage avec le ministre l'administration, est composé de deux comités, l'un catholique, l'autre protestant, dont chacun a la charge des écoles de sa confession. Dans la province d'Ontario, où le protestantisme domine, l'école est dite « unsectarian », les exercices religieux se bornent à la prière et à la lecture de la Bible; mais les écoles dissidentes entretenues par les catholiques ont, dans certains cas, des droits analogues à ceux des écoles publiques.

Chez la plupart des autres peuples il y a, depuis un demi-siècle

un mouvement très marqué dans le sens de la séparation de l'Église et de l'école. Dans le « Dominion of Canada » même, le Manitoba, qui avait une constitution à peu près semblable à celle de la province de Québec, l'a changée en 1890 et a supprimé, au détriment du parti catholique, les écoles publiques confessionnelles. Aux États-Unis, les écoles publiques, qui avaient été d'abord confessionnelles, sont devenues peu à peu, et depuis longtemps, dans tous les États, « unsectarian » durant la seconde moitié du XIXe siècle. La prière et la lecture sans commentaires de la Bible y sont seules autorisées. Plusieurs États ont même fait de cette neutralité un des principes de leur constitution politique. Le clergé catholique entretient des écoles confessionnelles et s'efforce de faire adopter un système analogue à certains égards à celui de l'Ontario.

La Nouvelle-Galles du Sud a supprimé en 1880 toute subvention aux écoles confessionnelles.

Dans l'État de Victoria, l'école est laïque, mais deux fois par semaine la classe se termine plus tôt et le ministre du culte prend la place de l'instituteur.

En Europe, plusieurs États avaient adopté avant la France le principe de la neutralité religieuse de l'école primaire publique : les Pays-Bas, par la loi de 1806, la constitution de 1848 et les lois de 1857 et de 1878; la Suisse, par la constitution fédérale de 1874, qui a imposé l'obligation à tous les cantons; l'Autriche par la loi de 1869; l'Italie, par la loi de 1877, qui a autorisé les communes à retrancher de leur programme l'enseignement religieux, le catéchisme et l'histoire sainte. En Hongrie, où Joseph II avait déjà agité ces questions par ses règlements, où la révolution de 1848 avait proclamé la laïcité et d'où la réaction de 1852 l'avait écartée, les écoles des communes qui ne sont pas pourvues d'école par des associations religieuses ou autres ne doivent pas avoir le caractère confessionnel. En Angleterre, les subventions de l' « Education departement » ne sont accordées qu'aux écoles ouvertes à tous les enfants sans distinction de culte, et sans qu'ils puissent être tenus à suivre l'enseignement religieux; et les écoles fondées par les « Schools boards » en vertu de la loi de 1870, ne sont pas confessionnelles, ou du moins la lecture de la Bible y est faite sans commentaire.

En Écosse les subventions ne sont accordées qu'aux écoles où les

enfants ne sont pas obligés d'assister à l'enseignement religieux.

En Prusse, où l'enseignement religieux avait été fortifié en 1854, à l'époque de la réaction contre les tendances révolutionnaires de 1848, la loi du 11 mars 1872 a enlevé à l'autorité ecclésiastique l'inspection des écoles, qui leur avait appartenu jusque-là, ou du moins l'a restreinte à l'enseignement religieux; elle a attribué à l'État la surveillance des écoles publiques ou privées.

Il en est de même dans le royaume de Saxe, où une loi avait soumis l'école à l'Église, et où une loi de 1873 a réservé à l'État seul le droit d'inspection; dans le grand-duché de Bade, où, après une lutte vive, l'État a pris en 1862 le droit exclusif d'inspection que la loi organique de 1834 avait donné au clergé; en Bavière, où l'influence ecclésiastique a cédé une première fois après 1848 devant l'autorité laïque et une seconde fois en 1866.

Il s'est donc produit un mouvement marqué dans le sens de la séparation ou du moins de l'émancipation de l'école, qui prétend exister pour elle-même et se gouverner par elle-même. Cette émancipation a eu pour cause, dans certains États catholiques, une opposition contre l'Église, parce que le clergé, se mêlant activement à la politique, constitue un parti et a provoqué l'hostilité des partis contraires; cet antagonisme, qui n'est bon ni pour l'autorité morale du clergé, ni pour l'éducation du peuple, s'est manifesté particulièrement en France. Mais dans la plupart des États, surtout dans les États protestants, l'émancipation a été plutôt le résultat d'un compromis entre les différents cultes que d'une hostilité contre le culte; on a compris que le maître, ne pouvant enseigner les dogmes et les pratiques de chaque Église, devait garder une sorte de neutralité, laquelle n'implique pas un esprit d'opposition contre le sentiment religieux, mais néanmoins dispose à l'indifférence.

Une des raisons majeures de l'intervention de l'Église dans l'école, c'est l'éducation morale de l'enfant. « Sans religion pas de morale », dit-on, ou du moins pas de fondement sur lequel on puisse former et asseoir solidement le sens moral. Cette proposition est assurément trop absolue, puisqu'il se rencontre beaucoup de gens qui ont un fonds de moralité sans être observateurs fidèles d'un culte, et des gens qui suivent les pratiques d'une religion sans être pour cela à l'abri de l'immoralité; puisqu'il y a eu des peuples dans

l'antiquité et qu'il y a encore de nos jours des races qui n'ont que des superstitions religieuses sans idéal, et qui ne sont pas néanmoins dépourvues de sens moral dans la vie privée et dans les relations sociales. Mais, d'autre part, il n'est pas douteux que les religions actuelles des peuples civilisés, surtout la religion chrétienne, montrant, d'un côté, la source divine du devoir et, de l'autre côté, la sanction pendant la vie et après la mort des actions bonnes et mauvaises, soient un soutien puissant de la morale et de l'obligation du devoir. S'abstenir de parler de Dieu, de culte et d'obligation à des enfants sous prétexte de ne pas porter atteinte à leur liberté de conscience, ce n'est pas en réalité rester dans une sérieuse impartialité; car on donne ainsi aux âmes un pli qui est le pli de l'indifférence. L'expérience prouve que les frottements de la vie font disparaître plus facilement le pli de la croyance que celui de l'indifférence par scepticisme et que, pour avoir été élevé dans la religion de ses pères, l'homme n'en est pas moins libre plus tard, quand il a une maturité suffisante, de conserver sa foi ou de s'en dépouiller. Mais l'enseignement de la religion à l'enfant, et cet enseignement donné à l'école sous l'autorité de l'Église, sont deux choses distinctes.

Rapports de l'enseignement primaire et de la politique. — « Donnez-moi l'école, je gouvernerai l'opinion, et par l'opinion l'État »; ainsi ont pensé beaucoup de législateurs. Ils ne se trompaient que pour être trop absolus dans leur affirmation, en croyant que les programmes façonnent les esprits, quels que soient les sentiments d'un peuple, Mais ils avaient raison de croire que, quand ces sentiments ne sont pas contraires, l'éducation peut beaucoup pour faciliter et généraliser le développement de certaines idées, et que, quand elle constitue un système national sérieusement appliqué, elle contribue à donner à la nation plus de cohésion morale. C'est une pensée politique qui a inspiré les États-Unis quand ils ont fait dans chaque « township », chaque comté, chaque État, de très grands sacrifices pour former des citoyens, et quand ils redoublent aujourd'hui leurs efforts pour américaniser par l'école les enfants de l'immigration. La République suisse, quand la Constitution fédérale a imposé l'obligation scolaire à tous les cantons, la République française quand elle a voté les lois de 1881 et de 1882, ont été inspirées par une pensée politique du même genre.

Il est facile de voir le lien qui rattache beaucoup d'autres lois organiques de l'enseignement primaire à la politique : la loi de 1833 en France, la loi de 1859 dans les États sardes, la loi de 1872 en Prusse, la loi de 1868 en Hongrie, etc.

Dans la plupart des pays où la masse du peuple a une certaine part dans la direction des affaires publiques, on remarque une préoccupation plus vive de l'instruction primaire que sous les gouvernements absolus : la Suisse, les États-Unis, les colonies du Canada et de l'Australasie peuvent être citées comme exemple.

Toutefois une influence peut être remplacée ou paralysée par d'autres. En Suède, c'est sous des monarques absolus et par l'influence religieuse que l'école primaire a commencé à s'établir ; d'autre part, dans certaines républiques de l'Amérique latine, le climat, les divisions qui séparent les classes de la société, l'apathie de la race indienne, les révolutions, ont contrarié les effets d'une démocratie plus nominale que réelle.

Dans les premiers rangs de l'instruction primaire figurent les colonies peuplées par la race européenne, telles que l'Algérie, le Haut-Canada, le New-Brunswick, la Nouvelle-Galles, Victoria et les États-Unis, qui ont la même origine. C'est peut-être à leur origine même qu'ils doivent cette supériorité ; l'émigration et la colonisation supposent en général un certain degré d'intelligence et d'énergie, et ceux qui créent ainsi des sociétés nouvelles, sentant le prix de l'instruction, veulent en assurer le bénéfice à leurs enfants. Il y a sans doute des exceptions à cette règle : les Slaves qui affluent maintenant en Amérique inquiètent les pédagogues américains par leur ignorance, et La Plata, colonisée surtout par des Européens du sud, compte un grand nombre d'illettrés. Quand la colonie renferme des races inférieures, coolies, nègres, etc., comme la Réunion, le Cap, la Guyane française, la Nouvelle-Calédonie, la plèbe ignorante reparaît et le niveau de l'instruction est très bas.

De là, on peut conclure que la race et le climat exercent une influence sur l'instruction primaire. Au-dessous de 10 élèves par 100 habitants on ne trouve, avec quelques pays comme la Russie, la Finlande et le Manitoba qui sont dans des conditions climatériques et démographiques spéciales, que des peuples habitant le midi de l'Europe ou des contrées chaudes de l'Amérique du Sud. La race teutonique, comprenant les Scandinaves, les Germains, les

Hollandais, les Anglo-Saxons, paraît occuper aujourd'hui le premier rang sous le rapport du développement de l'instruction primaire; il est vrai qu'ils sont en majorité de religion protestante. La race slave et plus encore la race mongolique sont évidemment les moins avancées parmi celles qui habitent l'Europe; hors d'Europe, la plupart des pays peuplés de métis d'Indiens et d'Espagnols sont encore à un niveau plus bas.

La rigueur du climat l'hiver n'est pas un obstacle insurmontable à l'instruction; les États scandinaves et le Canada en sont des preuves. Pendant les longs mois de gelée, le paysan, qui ne peut pas travailler aux champs, peut envoyer ses enfants à l'école du village ou les instruire à la maison. Au contraire, les mois d'été, où les bestiaux sont au pâturage et où les récoltes occupent tous les bras. sont préjudiciables à la fréquentation; on le constate dans les contrées les plus diverses, aux États-Unis comme en Suisse ou en France.

On peut chercher quelle action exerce sur l'instruction primaire le degré de richesse d'un peuple. Comme il faut dépenser beaucoup et continuellement pour instruire la masse entière d'une nation, il est incontestable que la richesse donne de grandes facilités. Les colonies australasiennes et les États-Unis paraissent être les pays où la dépense est la plus forte par habitant et par élève; mais le rapport de la dépense à la fréquentation étant loin d'être précis, on ne saurait être très affirmatif sur le rang qu'il convient d'attribuer à chaque État sous ce rapport. La Suisse et la Scandinavie, quoique médiocrement riches, instruisent bien leurs enfants. Il est certain cependant que le défaut de ressources précuniaires dans les campagnes est un obstacle à la bonne tenue des écoles, et que particulièrement en Russie cet obstacle est un de ceux qui arrêtent le zèle des pédagogues. Si l'on examine l'influence que peuvent avoir de riches industries manufacturières, on s'aperçoit que, d'une part, elles permettent d'entretenir de grandes écoles, bien outillées et placées dans le voisinage immédiat des familles, mais que, d'autre part, elles attirent les enfants par l'appât du salaire et tendent ainsi à les enlever de bonne heure à l'école, et que, pour plusieurs raisons, les grandes villes ne sont pas toujours les lieux les plus favorables à la fréquentation.

L'école sert non seulement d'une manière générale à instruire, mais elle sert aussi à propager les idées qui constituent l'esprit national; elle y parvient par presque tous ses enseignements, spécialement par la géographie, l'histoire et l'enseignement civique, et plus encore par l'esprit du maître. Il ne faut pas dissimuler cette tendance de l'école primaire; elle est légitime. Il est nécessaire qu'il règne dans chaque nation, au-dessus de la diversité des idées, des groupes et des intérêts particuliers, un certain esprit national qui soit le lien des membres du corps social et qui assure la concorde et facilite l'administration. Mais, en cette matière comme en tant d'autres matières politiques, l'usage peut dégénérer en abus, quand un gouvernement veut imposer sa volonté malgré les mœurs. L'école risque ainsi de devenir un instrument de compression, à l'aide duquel une nationalité dominante cherche à étouffer une autre nationalité. On en a des exemples en Alsace-Lorraine, en Pologne et ailleurs.

L'instituteur peut personnellement se trouver mêlé à la politique en devenant une manière d'agent électoral, grâce aux relations qu'il a dans les petites villes et dans les campagnes avec la masse de la population. C'est là une déviation qui, quelque séduisante qu'elle soit pour certains amours-propres, asservit les maîtres plus qu'elle ne les élève.

Mais l'abus ne doit pas faire oublier les services que rend l'institution; si le sentiment qu'on nomme l'amour de la patrie est plus vif et plus général de notre temps qu'il n'était dans le passé, on est en droit de l'attribuer pour une part aux guerres du dix-neuvième siècle, mais pour une part aussi à l'éducation que la masse du peuple a reçue dans l'école primaire.

(A suivre.)

E. Levasseur,
de l'Institut.

LE CENTENAIRE

DE L'ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

L'École normale supérieure, qui fait d'ordinaire plus de besogne que de bruit, a beaucoup occupé d'elle, en ces derniers temps, la presse et le public. Le 21 avril, dans cet amphithéâtre du Muséum où s'ouvrirent, il y a cent ans, en pleine Révolution, en pleine famine, en plein hiver, les cours de l'École normale de l'an III, les normaliens, assemblés dans un pêle-mêle égalitaire et pittoresque, écoutaient, applaudissaient MM. G. Perrot, directeur de l'École; G. Boissier, président de l'Association des anciens élèves; Levasseur, président du Comité des fêtes; Poincaré, ministre de l'instruction publique, des beaux-arts et des cultes. On allait assister ensuite à une « revue » composée et jouée par les normaliens d'aujourd'hui, spirituelle, inégale, toute charmante lorsqu'elle ne sortait point de l'École, un peu longue et froide dans la seconde partie, lorsqu'elle outrepassait ces limites naturelles, mais gaie pourtant, en somme vaillante, et point pédantesque. Le soir, un banquet cordial réunissait les anciens élèves, toujours avec cette promiscuité de bon goût qui rapprochait, sans les confondre, les âges et les situations. On n'était point le directeur, ni le recteur, ni l'inspecteur ou le professeur, mais le camarade de telle ou telle promotion, car, seules, les promotions réglaient les rangs; et M. Jules Simon, qui couronnait ce banquet par une allocution éloquente dans sa familiarité, ne paraissait point, parmi tous ces jeunes gens, le moins jeune.

Le lendemain, après l'inauguration d'une plaque où étaient rappelés et datés les éminents services que M. Pasteur, à cette place même, entre l'École et la rue d'Ulm, pendant vingt ans, a rendus à la science, une fête intérieure, par des attractions diverses, ingénieusement combinées et graduées, depuis la matinée littéraire jusqu'à la lanterne magique, animait les couloirs les plus austères, égayait jusqu'au mégathérium reconstitué et légué par Cuvier, semait partout les rires d'enfants, les babils de fillettes, les

exclamations curieuses de femmes (dont plus d'une avait vraiment le droit d'être là, dans la « turne » voisine des toits où son image de mère, de sœur, de fiancée, évoquée aux heures de découragement, avait soutenu le labeur solitaire du candidat à l'agrégation); enfin, les bruyantes rencontres et comme les résurrections de camarades longtemps dispersés aux quatre coins de l'horizon, souvent bien vieillis par le visage et pourtant restés jeunes par les souvenirs sur lesquels le temps n'a pas de prise. Le surlendemain, on donnait aux morts la matinée; rendue aux vivants, la journée se passait à l'Institut Pasteur, à l'Observatoire, à la Sorbonne, à l'École où se livrait un assaut d'armes, et se couronnait par ce bal de la Sorbonne, un peu confus dans le détail, mais admirable dans l'ensemble, où souriait, doucement lumineuse, la fresque de Puvis de Chavannes. Et puis chacun s'en retournait à la tâche familière, non sans regret, mais sans tristesse.

Mais tout cela on l'a dit, et à quoi bon le redire? N'a-t-on pas assez parlé d'une école qui ne peut plus se flatter de peupler et de diriger seule l'Université de France? Et que fait le Centenaire de l'École normale à ceux qui ne sont pas normaliens? A cette question, il me semble que M. Poincaré a déjà répondu dans le discours où il associait à cette fête, non seulement l'Université tout entière, mais la France moderne et républicaine :

« Si le gouvernement a pensé, comme le rappelait tout à l'heure M. Perrot, qu'à la célébration du Centenaire de l'École normale il convenait d'associer tout le personnel enseignant; s'il a désiré qu'un peu de votre joie rayonnât dans tous les ordres de Facultés, dans les lycées et collèges, et jusque dans les plus modestes écoles primaires, ce n'est pas qu'il ait la prétention d'enlever à cette fête son charme intime de cérémonie familiale; c'est qu'il lui a semblé, comme à vous-mêmes, qu'aucune occasion plus favorable ne se pouvait présenter d'affirmer l'union et la solidarité de toutes les parties du corps universitaire et de montrer l'harmonie générale de l'œuvre commune à laquelle collaborent, à des degrés divers, tous les maîtres de la jeunesse française.

Et s'il n'a pas hésité sur cette question d'origine et de filiation qui a, un instant, divisé les historiens de l'École, ce n'est pas qu'il lui ait plu d'antidater arbitrairement votre état civil; c'est qu'à lui, comme à vous encore, il a paru impossible qu'ayant été tant de fois, au cours du siècle, victime de la violence et de l'oppression, votre institution n'eût pas, dès sa naissance, puisé dans la liberté la force de son esprit intérieur et le secret de sa résistance.

Non, Messieurs, n'allez pas chercher dans le pensionnat normal de

1808, dans l'ombre silencieuse de ce séminaire laïque, de cette caserne pédagogique, le véritable modèle, le précédent authentique de l'établissement de la rue d'Ulm. La mort ne crée pas la vie; et ce qu'au milieu d'une Université docile et enrégimentée l'École normale impériale a pu mystérieusement garder d'indépendance, elle le tenait d'une période antérieure, comme un dépôt sacré qu'elle conservait aux générations futures.

L'École n'est pas née en un temps où la notion de l'État s'absorbait et s'altérait dans la personne d'un gouvernement sans contrôle; où la fonction de l'enseignement public était faussée et le rôle de l'Université travesti; où l'instruction n'était plus donnée dans l'intérêt des citoyens, mais dans l'intérêt du pouvoir; où la science et la philosophie subissaient la servitude des doctrines officielles, et où les professeurs, formant une sorte de corporation civile, étroitement surveillée et militairement dirigée, avaient pour mission unique et impérieuse d'imposer à leurs élèves, par l'uniformité des méthodes, la discipline d'une éducation passive.

L'École est née, là où elle s'est développée, dans le plein air, au grand soleil, à la lumière et à la chaleur du jour. Elle est née sous la Révolution, par la Révolution, à l'heure où la nation rajeunie a pris conscience d'elle-même, où elle a pesé ses droits et mesuré ses obligations, où elle a vu dans l'enseignement un attribut essentiel et un devoir imprescriptible de la puissance publique. . . . .

A l'École normale de l'an III, la science est représentée par des hommes comme Laplace, comme Monge, comme Lagrange, comme Berthollet, et la liberté s'introduit dans l'amphithéâtre par la conférence, par les objections mutuelles, par la discussion publique des matières enseignées. Et si ç'a pu être une entreprise assez téméraire que de vouloir confier directement aux savants les plus illustres le soin de former des instituteurs élémentaires; s'il s'est trouvé parfois, dans la salle du Muséum, des conférences troublées par le tumulte d'une assemblée trop nombreuse, ne plaisantons pas, Messieurs, ces généreuses méprises et ne regrettons pas ces heureux mécomptes. Les erreurs de la liberté sont des leçons dont la liberté profite. Les services de la science, même momentanément incompris, ne demeurent jamais superflus. En chargeant du professorat les premiers mathématiciens et les premiers naturalistes du monde, la Convention a ennobli le professorat, elle en a relevé la dignité, elle a scellé à jamais l'alliance de l'enseignement et de la libre recherche.

Laissons donc sans crainte, Messieurs, prononcer la dissolution de l'École. Laissons, le 28 germinal, Romme faire sévèrement le procès de l'épreuve avortée; laissons des élèves congédiés railler eux-mêmes, dans des chansons de circonstance, la vanité de l'effort accompli. La source qu'on a fait jaillir n'est pas tarie; elle s'est creusé un lit souterrain, et, d'un bout à l'autre du siècle qui va s'ouvrir, elle se montrera joyeusement à la surface ou s'infiltrera sous le sol, par

intermittence, suivant les changements de régime et suivant le sort fait par le pouvoir à l'indépendance de la pensée.

Ressuscitée par l'Empire, l'École sut, dans un coin de l'immense édifice universitaire, réveiller et garder la tradition libérale. La première Restauration, jalouse, disait-elle, d'apporter dans l'éducation publique les modifications nécessaires, désireuse surtout de démembrer l'Université impériale, avait songé à briser la forte unité du corps enseignant, et elle avait semblé vouloir faire à l'École la faveur inattendue de l'épargner. La seconde Restauration commença par lui témoigner les mêmes dispositions; elle la dota d'un nouveau règlement; elle lui donna, en dehors des Facultés, une existence plus autonome. Mais bientôt elle s'avisa de rétablir l'Université comme organe de la puissance gouvernementale, de lui remettre la direction monarchique de la jeunesse, de lui confier la défense de la Charte et de la légitimité. C'est le moment précis où la royauté s'aperçoit que l'École est pour l'ordre public un danger menaçant. La supprimer sans phrases, on n'ose pas cependant. Elle a déjà fait ses preuves, on hésite à la détruire, on cherche à la dépeupler. Au chef-lieu de chaque académie, près du collège royal, seront établies des écoles normales partielles, où un petit nombre d'élèves, soigneusement choisis, seront préparés dès l'enfance aux méthodes de l'enseignement et aux mœurs de la monarchie. Mais l'École va signer elle-même son arrêt de mort. A la distribution des prix du concours général, elle commet le crime d'applaudir avec quelque ostentation un lauréat, le fils du député Camille Jordan. C'en est fait. Sur la maison où enseignent encore Cousin, Jouffroy, Patin, Leclerc, Burnouf, il ne restera plus demain qu'à écrire : Fermé pour cause de libéralisme.

Mais non. L'abbé Frayssinous avait compté sur les écoles normales partielles pour enrayer la révolution; les écoles normales partielles ont misérablement échoué, et, par une ironie de la fortune, voici l'abbé Frayssinous forcé de relever lui-même, de ses propres mains, l'institution qu'il a cru abattre. Il ne rendra pas à l'École son nom, il l'appellera timidement École préparatoire, il essaiera peut-être de la défigurer et de l'amoindrir sous cette dénomination. Vaines tentatives et faux espoirs! Ampère, Michelet et tant d'autres sont là qui veillent, et qui maintiennent à l'enseignement sa hauteur et sa prospérité. École préparatoire, soit, mais ce qu'elle prépare, c'est demain, c'est le progrès, c'est le retour de la liberté, c'est le succès final de ces idées nouvelles dont un de ses futurs directeurs se fait, dans le *Globe*, le propagateur éloquent, et dont elle se flatte de favoriser l'éclosion et de hâter l'essor.

Vienne la Révolution de juillet, et, dès le 6 août 1830, une ordonnance du lieutenant général du royaume restituera à l'École normale son titre originaire. M. de Salvandy complétera plus tard l'appellation; il désignera l'établissement, dans une ordonnance de 1845, sous le nom d'Ecole normale supérieure, et, après vous avoir ainsi remis,

Messieurs, vos lettres de noblesse, il achèvera son œuvre deux ans après, en inaugurant, dans la rue d'Ulm, votre installation définitive.

Définitive l'installation, mais non pas la victoire. Il était réservé à l'École de subir le retour offensif d'ennemis qui n'avaient point désarmé. Le remplacement de M. Dubois, décédé le 29 juillet 1850, fut le prélude des hostilités; le décret du 10 avril 1852 sonna votre capitulation forcée. On vous infligea, comme à toute l'Université, la honte d'un régime d'études restreint et abaissé; on vous commanda de tenir en suspicion l'histoire et la philosophie; on vous soumit à la tutelle d'un règlement tracassier; on eut l'illusion d'étouffer en vous toute spontanéité, d'enchaîner votre pensée, de sevrer votre soif de connaissances. On ne réussit qu'à mieux aviver le feu qu'on voulait éteindre, à resserrer les liens de camaraderie, à condenser parmi vous ces forces latentes qui naissent de la communauté des épreuves. Il fallut qu'en 1856 l'Empire cédât. Si bien que, cette fois encore, comme les précédentes, l'École normale ne parut avoir succombé que pour se relever plus vigoureuse, plus vaillante et plus fière.

Voilà, Messieurs, la leçon qui se dégage de votre longue existence, glorieuse autant que tourmentée; voilà l'impression profonde et consolante que donne, à toutes les pages, la lecture de cette histoire que nombre d'entre vous, et des meilleurs, ont écrite, dans le Livre du Centenaire, avec le secours de leur érudition ou avec l'aide mélancolique de leurs souvenirs personnels.

L'École a été mêlée, depuis l'an III, à tous les grands événements qui ont accéléré ou retardé l'évolution du pays; elle a pleinement vécu de la vie nationale; elle a été, dans les tempêtes, comme le canot de sauvetage de l'Université; elle a été, maintes fois, dans le bruit des mêlées politiques, l'asile de la tolérance et le refuge privilégié de l'esprit français.

C'est assez, Messieurs, pour que la République et la démocratie tiennent à honneur de s'associer pour la célébration de cette fête.

M. Perrot avait raison de dire tout à l'heure que jamais il n'y avait eu, entre aucun régime gouvernemental et l'École, une adéquation plus parfaite qu'aujourd'hui. La science et la littérature sont, sans doute, indépendantes de toute forme sociale. Mais la République mentirait à ses origines si elle ne garantissait pas, mieux que tout autre mode constitutionnel, la liberté de pensée, et la liberté ne saurait, sans se condamner à la décadence, jalouser les élites qui se recrutent exclusivement par le mérite et le travail. C'est dans la République et la démocratie que doit surtout s'épanouir l'éducation populaire, et l'éducation populaire n'a de sève et de parfum que ceux qu'elle emprunte indirectement à l'instruction supérieure et à la culture désintéressée. Il n'y a point trois ordres séparés dans l'enseignement public comme il y avait autrefois trois ordres dans l'Etat; il y a les degrés successifs et parallèles, dont aucun n'est inabordable, dont les plus bas sont souvent les plus élevés, dont les plus élevés maintiennent aux plus bas l'équilibre nécessaire. »

Après une telle démonstration, il paraîtrait fort superflu de dire ici par où le Centenaire de l'École normale supérieure, « abri séculaire de science, de travail et d'honneur », peut intéresser les écoles normales primaires, si le discours du ministre n'était précisé et comme illustré par le livre dont il fait lui-même l'éloge[1], livre instructif au plus haut degré, en dépit de certaines longueurs complaisantes, car tous les événements de l'histoire nationale et de l'histoire universitaire y ont laissé leur trace. Y repasser, après tant d'orateurs et d'écrivains, serait aussi imprudent qu'inutile. Mais il est des choses du passé dont il faut savoir se souvenir, pour se mettre en garde contre les surprises de l'avenir. M. Perrot le dit dans la magistrale introduction de ce livre, et il n'a pas tort, ce me semble. Les conditions de la lutte entre les partis ont pu se modifier; mais il serait naïf d'imaginer que les adversaires de l'enseignement laïque ont immolé leurs ambitions sur l'autel de la concorde; parce que leurs travaux d'approche ne se poursuivent plus à ciel ouvert, il serait puéril de croire à la paix définitive. Nous ne sommes plus au temps de la Restauration, et les évêques qui dénonceraient l'hétérodoxie d'un professeur n'aboutiraient qu'à égayer les bureaux à leurs dépens; mais peut-être sommes-nous plus éloignés encore de l'Eden fraternel dont quelques hommes de bonne volonté et de courte vue croient déjà toucher le seuil. Sans doute il ne faut pas être de ces intransigeants aveugles dont on dit qu'ils n'ont rien appris, ni rien oublié : il faut beaucoup apprendre, mais il ne faut pas tout oublier. Cette réflexion s'imposait à moi quand je lisais les pages, si fortes dans leur discrétion, que M. Gréard a consacrées à la direction de M. Michelle et qu'il a intitulées: *La crise de 1850*.

« Le silence était la note commune du nouveau régime: silence dans les mouvements, silence dans les intervalles des conférences et des études, silence au coucher et au lever, silence au réfectoire. Au bourdonnement joyeux de la ruche avait succédé la morne placidité du cloître. La fréquentation des Facultés faisait encore partie du programme des cours; mais, pour se rendre à la Sorbonne, les itinéraires étaient rigoureusement fixés, sans qu'on pût sous aucun prétexte s'en écarter, les heures calculées, les pas comptés. Pour tout le reste, plus de communication avec le dehors: l'entrée des journaux, sauf le *Moni-*

1. *Le Centenaire de l'École normale*, 1795-1895. Hachette, gr. in-8°, 699 p.

teur officiel, était interdite. Plus de distractions mondaines, de celles qui, comme un grand spectacle ou une réunion choisie, contribuent sainement et sagement à l'éducation de la jeunesse: des invitations à un bal envoyées par le préfet de la Seine furent interceptées. C'est ce que Sainte-Beuve appelle quelque part le temps de la captivité, l'ère de la mortification. Et, cependant, telles sont les sources de vie que la jeunesse porte en soi, tel est le prestige de la vingtième année et des rayons du soleil qui la dore, tel est surtout peut-être le charme des amitiés dont la « captivité » avait achevé de resserrer les liens, que nous ne nous souvenons point d'avoir vraiment souffert de ces étroites et pénibles mesures : elles ne nous ont du moins laissé ni amertume, ni tristesse. Je parle ici expressément de ceux de mon temps, et je ne perds pas de vue que la promulgation du règlement date du lendemain de notre sortie (octobre 1852) : c'est alors que les prescriptions qui n'étaient encore, pour ainsi dire, que mises à l'essai, s'appesantirent de tout leur poids. »

Au bas de la page sont reproduits quelques articles de ce règlement, dont il est aisé de constater que M. Gréard a plutôt atténué qu'exagéré la rigueur : « Pour se rendre aux cours des Facultés et pour en revenir, tous les élèves devront suivre ensemble, sans jamais s'en écarter et se séparer entre eux pour aucun motif, le chemin qui leur aura été indiqué par le directeur de l'École. — Tous les mouvements se feront en ordre et en silence. — La lecture des journaux, à l'exception du *Moniteur*, est défendue comme étrangère aux études. — Les principaux devoirs des élèves sont le respect pour la religion et pour l'autorité publique, une application soutenue, la docilité et la soumission envers leurs supérieurs, l'observation fidèle des règlements de l'École. Quiconque manquera à ces devoirs sera puni suivant la gravité de la faute... » Avec la même modération, M. Gréard caractérise, sans se donner la peine de la flétrir, la souveraineté que le nouveau régime s'attribuait dans la direction des consciences. On n'en sent que mieux combien durent être froissées tant de consciences délicates, naturellement respectueuses de tout ce qui est respectable, lorsque le respect devint article de règlement, et que l'adhésion même, si noble quand elle est libre, prit le caractère odieux d'une consigne.

Ce que peuvent devenir, sous un tel régime, la dignité et le sérieux des études, on le devinerait, alors même qu'on ne lirait pas ce récit, ému encore de l'émotion d'autrefois :

« Le 15 avril, un jeudi soir, au retour des congés de Pâques, je rentrais

avec Levasseur, et nous nous étions arrêtés un moment dans le parloir, où s'affichaient les mesures officielles. Un avis, daté du 14, attira tout d'abord notre regard. Il était ainsi conçu : « Les concours des diverses agrégations des sciences mathématiques, des sciences physiques, de grammaire, des classes supérieures de lettres, d'histoire, d'anglais et d'allemand, qui devaient s'ouvrir le 20 août 1852, n'auront pas lieu. » Quelques camarades, Belot, Dupré, Villetard, Marot, qui étaient entrés derrière nous, avaient lu en même temps que nous. Pas un mot n'échappa à personne; nous étions frappés de stupeur; Levasseur pleurait. Ainsi, trois mois avant que nous eussions à subir ces épreuves dont nous avions presque achevé le stage laborieux, les épreuves étaient supprimées. »

L'agrégation de philosophie avait disparu déjà, frappée la première, comme il est juste. « Ce qui caractérisait l'esprit général du système, c'était la défiance du savoir original et de la critique approfondie. » Nous qui lisons ces choses, estimons-nous heureux de ne les avoir pas vues. Et pourtant, dix-huit ans après, en plein empire libéral, le régime de l'École, je puis l'attester, restait encore napoléonien à bien des égards : toute pensée, toute parole libre y était tenue pour suspecte. Pour affranchir pleinement l'École, il fallut attendre que la France elle-même s'affranchît — à quel prix !

Malgré tant d'épreuves subies, on chercherait vainement en ce livre une récrimination amère. C'est que l'École a eu ce grand honneur de symboliser, à plus d'un moment de ce siècle, le libéralisme français, politique ou universitaire, souvent réduit à l'inaction, jamais réduit à l'impuissance, et patient, si l'on peut parler ainsi, jusqu'en ses impatiences, car on est patient quand on se sent incompressible et invincible, comme la Révolution elle-même, dont l'École normale est la fille cadette, l'École polytechnique ayant été créée un mois avant elle par la Convention. Ces origines révolutionnaires, M. Paul Dupuy les précise plus que n'avait fait Despois dans son *Vandalisme révolutionnaire* (titre dont on sent l'ironie), et son étude, la première, la plus étendue de ce recueil, puisqu'elle tient plus de deux cents pages, est un travail historique de premier ordre. Il a très bien montré ce que personne n'avait encore établi avec autant de précision : c'est que l'institution révolutionnaire de l'École normale fut conçue avant le 9 thermidor, sur le modèle de ces autres créations temporaires du grand Comité de salut public, l'École des armes,

poudres et salpêtre, et l'École de Mars. Elle était destinée à répandre « révolutionnairement » dans toute la France les bonnes méthodes d'enseignement, et ses élèves, après un cours dont la durée était fixée d'abord à deux mois, devaient ouvrir chacun dans leur district une « école normale seconde », où les instituteurs et les institutrices des écoles primaires seraient venus recevoir les leçons que les auditeurs de l'École normale de Paris étaient chargés de leur transmettre. Après les événements qui arrêtèrent brusquement le cours de l'action révolutionnaire, on perdit de vue le plan primitif; les thermidoriens, en réalisant le projet d'une École normale, en modifièrent le caractère. Néanmoins leur tentative, bien qu'entravée par les difficultés politiques et financières, ne fut pas sans porter des fruits. Dans le rapport écrit par Garat et lu à la Convention par Lakanal, le rédacteur avait marqué avec force la grandeur d'une œuvre à laquelle la Convention appelait à collaborer des savants comme Laplace. Lagrange, Monge, Haüy, Berthollet, Daubenton : « Pour la première fois, disait-il, les hommes les plus éminents en tout genre de sciences et de talents, les hommes qui jusqu'à présent n'ont été que les professeurs des nations et des siècles, les hommes de génie vont donc être les *premiers maîtres d'école d'un peuple*, car vous ne ferez entrer dans ces écoles que les hommes qui y sont appelés par l'éclat non contesté de leur renommée dans l'Europe. » Faisons la part de la déclamation, c'est-à-dire du temps; est-ce que de telles paroles ne respirent pas un respect tout nouveau pour l'homme qui enseigne, une estime toute nouvelle pour la science qui est enseignée, et spécialement pour les sciences proprement dites? MM. Perrot et Dupuy s'accordent à l'observer : « Ce que l'École de la Convention a montré pour la première fois à la France, c'est les sciences mises dans l'enseignement sur le même pied que les lettres... Elle a donné pour la première fois le spectacle des sciences installées dans des chaires officielles, uniquement soucieuses de leurs vérités propres. » L'enseignement de la géométrie descriptive date de là, et, si l'enseignement des mathématiques pures ne fut pas créé alors, il fut profondément renouvelé, au témoignage d'Arago. Je ne sache pas que, depuis, elle ait démérité de la science, l'École qui a produit des élèves comme Appel, Briot, Chamberland,

Darboux, Debray, Desains, Duclaux, Fouqué, Fourrier, Gernez, Hébert, Lippmann, Mascart, Pasteur, Picard, Puiseux, Tannery, Tisserand, Troost, Van Tieghem.

Mais c'est la *science* elle-même, la science sous toutes ses formes, que l'École a toujours honorée et cultivée avec passion. Cela peut étonner ceux qui la connaissent mal. Une légende s'est formée, en effet, qui, comme toutes les légendes, a la vie dure : le « normalien », c'est un virtuose d'idées et surtout de style, un About dans la fantaisie, un Caro dans le professorat, un Jules Lemaître dans la critique. A la vérité, celui-ci, en quelques pages de ce livre, et des meilleures, dépense beaucoup [d'esprit à prouver qu'il n'y a pas d'esprit normalien. Et il a raison, sans doute, à ne considérer que l'élite, car, pour parler de ceux-là seuls qu'il m'a été donné de connaître à l'École, Aulard et Lemaître, Faguet et Riemann, Homolle et Burdeau, Brochard et Chuquet, Richepin et G. Duruy se ressemblaient, je pense, assez peu. Dans la poésie, Richepin, déjà nommé, n'a que de lointains rapports avec Manuel; dans la politique, Challemel-Lacour, l'homme des discours étudiés, d'une beauté un peu rigide, et Jules Simon, l'homme des faciles et onctueuses homélies, sont tous deux sénateurs et tous deux normaliens; dans la critique, si l'on prend les seules promotions de 1847 à 1849, J.-J. Weiss, Paul Albert, Fr. Sarcey, Taine, Prévost-Paradol, se rattachent à des familles intellectuelles assez nettement distinctes. Au reste, jetez les yeux sur les académiciens français vivants, sortis de l'école, et dites s'il est possible de les réunir dans la même formule : Mézières, J. Simon, G. Boissier, Pasteur, Mgr Perraud, Hervé, Gréard, Challemel-Lacour, Lavisse, quelle diversité de physionomies! Mais la masse flottante des esprits à la suite n'a-t-elle reçu et gardé aucune empreinte? Ce je ne sais quoi de critique à outrance et de facilement dédaigneux, cette crainte exagérée du ridicule, qui, si vite, nous achemine à l'abstention et à l'impuissance, ces formes un peu tranchantes de jugements qui se transforment en arrêts sommaires, ce dilettantisme brillamment sceptique, qui ne demande aux choses qu'une émotion superficielle et une jouissance passagère, cette hauteur d'estime où l'on est de soi et ces yeux de pitié qu'on jette sur les autres, enfin ces nonchalantes attitudes d'artiste blasé, cette paresse distinguée, tout cela n'est pas assuré-

ment *le normalien*, mais rien de cela ne vous rappelle-t-il quelques normaliens de votre connaissance, restés à perpétuité lauréats de concours général? On n'attend pas de moi une réponse à cette question : affirmative, la réponse serait déplacée; négative, elle semblerait suspecte. Je puis seulement dire qu'à mon sens, il y a un faux esprit normalien, que développent la cohabitation et le frottement continuel de jeunes gens à l'esprit aiguisé, juges redoutables des autres et parfois d'eux-mêmes; mais si chez quelques-uns, comme on le prétend, ne s'efface jamais l'empreinte originelle, c'est à leur médiocrité qu'il faut s'en prendre, non à l'institution même, qui admet, qui exige un double correctif : la pratique de l'enseignement et la pratique de la vie. Quand les esprits se seront orientés vers des buts divers, quand les physionomies morales se seront précisées et distinguées, une seule chose, avec le fond solide de culture intellectuelle, rappellera la parenté primitive : c'est le goût de l'étude librement poursuivie, de la vérité librement scrutée.

Je laisse de côté les purs érudits, dont on mène peut-être trop grand bruit dans ce volume, car la vertu d'une institution n'a pas pour mesure unique, ce semble, le nombre des hommes qu'elle fait entrer à l'Académie des inscriptions et belles-lettres. D'ailleurs, je supplie mes camarades Collignon et Homolle de croire que je ne suis pas indifférent au mérite du normalien érudit qui reste un fin lettré, d'un Albert Dumont ou d'un Bréal, d'un Heuzey ou d'un Maspero : mais la plupart de ces études, si elles ont pour elles un long avenir, n'ont pas un long passé. Pendant toute la première partie du siècle, malgré le normalien Victor Cousin, ou plutôt à cause de lui (j'en demande pardon à M. Vacherot), malgré l'éloquence moins retentissante et plus pénétrante d'un Jouffroy, les études philosophiques n'ont pas fait grand honneur à la pensée française; mais l'École, en cela, partageait le sort de la France. En revanche, d'où sont sortis la plupart de ceux qui, de nos jours, ont rendu à la philosophie sa dignité de science, sinon des cours de M. Lachelier? Ce fut vraiment le cheval de Troie d'où sont descendus Boutroux, Brochard, Liard, Marion, Rabier, Ribot, Séailles. Plus que la philosophie encore et que la philologie, les sciences historiques se sont développées dans ce milieu propice aux recherches désin-

téressées et paisibles. Là où Michelet a professé, Augustin Thierry avait déjà passé comme élève; Duruy, Lavisse, tant d'autres devaient les remplacer. Fustel de Coulanges, élève, professeur, directeur tour à tour, y a vraiment été un chef d'école.

Lachelier et Fustel, ces deux noms évoquent en moi des souvenirs que j'oserai joindre aux souvenirs groupés dans ce livre, non parce qu'ils me sont personnels, mais parce qu'ils caractérisent la bienfaisante influence de cet enseignement. Nos jugements, après tout, ne sont-ils pas faits le plus souvent de souvenirs? Lorsque j'entrai à l'École normale, je quittais l'École des Hautes Études. Bien que celle-ci fût encore dans son enfance, les maîtres y étaient éminents; les élèves y étaient laborieux; les loisirs, profonds. Mais ces maîtres, ces élèves, on les perdait de vue presque aussitôt la leçon finie; ceux qui restaient valaient mieux quelquefois par le cœur que par l'esprit. Et si l'on ne manquait pas de temps pour le travail, c'est au milieu du tumulte de Paris, dans une chambre d'étudiant, ouverte à tout visiteur importun, que ce travail devait être poursuivi. En ce nouveau logis, je trouvai à la fois la paix et le mouvement, une paix qui n'était pas la torpeur, un mouvement qui n'était pas la fièvre. A la vérité, mes camarades nouveaux, étant des témoins assidus, devenaient des juges redoutables. Combien j'appréhendais leurs épigrammes et jusqu'à leur sourire! Mais aussi combien je leur dois! Il est possible que le libre élan de la nature s'arrête parfois, momentanément, sous le feu convergent de ces ironies amicales; mais, si la nature est vivace, elle en est ralentie, non découragée : avertie de ses erreurs, plus concentrée désormais et plus sûre, elle ne risque plus de s'égarer. Les maîtres eux-mêmes semblent plus près de vous, parce qu'ils apportent là autre chose qu'une leçon de Sorbonne, toujours un peu apprêtée, parce que la causerie précède et accompagne ou prolonge la conférence. Ce qu'est la « conférence », intime rapprochement des esprits, familière avec dignité, ce qu'elle peut avoir d'élévation et de souplesse à la fois, je ne l'ai jamais mieux compris qu'en entendant M. Lachelier. Que dis-je! on ne l'entendait pas seulement parler, on le voyait penser. Il semblait hésiter, chercher, craindre presque de trouver trop tôt; il s'avouait embarrassé en face d'objections qu'il avait exposées pour les réfuter, et dont sa dialectique seule avait fait

la force; il critiquait beaucoup, concluait peu, et, sans doute, aux yeux d'un observateur superficiel, il eût semblé un médiocre préparateur aux examens; mais préparer à penser, à ne pas se payer de mots et de formules, cela aussi a son prix. Il est regrettable que le livre du Centenaire, où l'on ne parle pas seulement des morts (puisqu'on y étudie les normaliens journalistes, auteurs dramatiques et romanciers, voyageurs, ecclésiastiques même), n'ait pas fait une place à cet enseignement si curieux et si fécond de M. Lachelier. Nul moins que moi n'est compétent pour le juger; et pourtant, je le sens, pour moi comme pour tant d'autres profanes, si les leçons de philosophie ne sont plus qu'un lointain souvenir, la leçon de sincérité demeure toujours présente et toujours efficace.

Fustel de Coulanges, au contraire, doit au triste privilège de la mort d'avoir en ce livre une place d'honneur : c'est son élève, M. Guiraud, qui la lui a faite. Celui-là, non plus, n'était pas un rhéteur. Mais il ne cherchait plus, il avait trouvé.

« Il ne visait ni à l'élégance, ni à l'éclat, ni au pittoresque. L'histoire était à ses yeux une Muse austère qui dédaigne tout ornement et qui songe peu à plaire. Ses qualités de prédilection étaient la sobriété, la précision et la clarté. Il avait horreur des phrases à effet et des morceaux de bravoure. Il ne voulait être, dans sa chaire, ni prêtre, ni orateur, ni comédien; il lui suffisait de dire nettement ce qu'il croyait être la vérité. Sa parole avait une rigueur toute géométrique; c'était l'éloquence du savant, surtout du mathématicien, abstraite sans aridité ni sécheresse, pauvre en images et riche en formules. Quand on l'écoutait, le cœur n'était pas ému, l'esprit n'était pas charmé; mais l'intelligence était entièrement satisfaite, parce qu'il ne subsistait pour elle rien d'obscur ni d'équivoque, et qu'elle nageait en pleine lumière. »

M. Guiraud n'a pas vu arriver Fustel à l'École. C'est ma promotion qui l'a connu d'abord, et le hasard fit que je le saluai le premier. M. Perrot, mon ancien professeur de rhétorique à Louis-le-Grand, m'avait prié d'envoyer à son ami les renseignements dont il avait besoin. Fustel professait alors à la Faculté de Strasbourg; lorsque je le vis au parloir de l'École, il était assis exactement à cette place où est maintenant l'image de mon pauvre et cher camarade Georges Lemoine, tué à Champigny. Strasbourg et Champigny, quels souvenirs ! Notre nouveau professeur d'histoire, grand et maigre, me frappa, me glaça presque par la sévé-

rité quasi britannique de son extérieur, malgré la clarté et la bonté de son regard. Il ne voulait pas, disait-il, débuter par une solennelle leçon d'ouverture. Homolle, le directeur actuel de l'École d'Athènes, et moi, nous étions justement chargés de deux de ces exposés antithétiques qui n'ont disparu que depuis peu de l'agrégation d'histoire : Démosthènes et Philippe. Il plut à Fustel de nous laisser parler d'abord, pour inaugurer son enseignement, sans fracas, par quelques remarques critiques. Mais nous avions compté sans l'impression que nous causa le maître, assis en face de nous, dans une immobilité presque rigide. Philippe manqua de force ce jour-là, et Démosthène, d'éloquence. Je me tins pour trop heureux d'arriver au bout de ma leçon ; quant à Homolle, littéralement, il se trouva mal dès la première phrase et ne put continuer. Ce premier étonnement passé, Fustel de Coulanges fut pour nous « le professeur en soi », comme Lachelier était « le penseur en soi. » Une défiance secrète persistait chez quelques-uns : il exposait avec tant de netteté, il raisonnait avec tant de rigueur, il donnait un tel air de certitude aux faits qu'il coordonnait et interprétait, qu'on aurait eu honte d'être d'un autre avis que le sien. Mais, pour de futurs professeurs, quelle précieuse leçon d'ordre dans le développement, de simplicité dans l'expression !

Je n'oppose pas, je ne préfère pas. Ailleurs, il y a eu des maîtres aussi éminents, et Fustel lui-même a professé avec éclat à la Sorbonne. C'est qu'il était, lui, maître dans la leçon, plus encore peut-être que dans la conférence. Mais il sentait et disait que la conférence était pour l'École la vraie source de vie, et que là seulement elle pouvait s'épanouir à son aise, dans cet internat, d'ailleurs mitigé, qui est « une grande force quand on le comprend, non comme moyen de compression, mais comme moyen de développement des esprits et des caractères ». Il n'eût pas été, je pense, de l'avis de M. Vacherot, qui, dans ce volume, écrit, en philosophe trop détaché des réalités, : « Il est évident que, par ses nouvelles habitudes, l'École actuelle se rapproche de plus en plus de l'externat. Qu'importe?... » Il importe beaucoup, car c'est l'internat, un internat élargi et assoupli, qui donne à la vie et à l'enseignement de l'École leur véritable caractère. Ouvrez-en toutes grandes les portes, vous n'aurez plus

l'École normale de l'an III, car nous ne sommes plus à l'âge des lyriques enthousiasmes, et vous n'aurez plus l'École normale d'aujourd'hui, avec ses conférences presque familiales, avec ses études communes et sereines, longtemps poursuivies avant la spécialisation des études, qui viendra toujours trop tôt; avec ces longues causeries oisives où se comparent, se heurtent et s'affinent les esprits; avec ce je ne sais quoi de claustral, qui n'a pas les ignorances ou les renoncements du cloître, et ce je ne sais quoi de perpétuellement mouvant, qui n'a pas les fluctuations de l'opinion mondaine; avec cette halte à la fois rafraîchissante et fortifiante, cette oasis de la seconde année dont M. Gréard parle si bien, charmant et solide apprentissage du travail personnel, liberté réfléchie, loisir occupé, études et rêveries poursuivies dans le silence de cette bibliothèque où les normaliens d'autrefois ne rentrent pas sans une sorte de respect filial. Et si l'on fait bon marché de la vie en commun, qui, dit-on, — et bien à tort, — émousse la personnalité, est-ce que les exemples domestiques ne perdent pas la moitié de leur valeur à n'être plus contemplés de la maison même, et par des jeunes gens dont c'est vraiment la maison? Mes camarades et moi, nous avons eu tour à tour sous les yeux les héroïques efforts d'un Pasteur, le labeur persévérant d'un Sainte-Claire Deville, qui s'asseyait à notre table pour courir plus tôt à son laboratoire, le stoïcisme d'un Bersot, assez maître de lui pour nous entretenir de nos travaux pendant des heures entières, au lendemain de l'opération la plus cruelle. Et ces exemples, chaque jour répétés, admirés, s'incrustaient dans notre mémoire. Les énergiques soldats dont nos vieilles épopées nous content les exploits étaient d'autant plus vaillants qu'ils se sentaient plus étroitement obligés par le vaillant passé des leurs. Si vous voulez qu'aujourd'hui encore, et à l'École et ailleurs, l'individu soit fort, n'affaiblissez pas, fortifiez plutôt la famille dont il se réclame.

C'est dans ce sentiment, et sans aucun orgueil étroit, qu'a été fêté le Centenaire de l'École normale. Si quelques-uns avaient pu croire l'École menacée, ils avaient été rassurés par ces paroles du ministre : « Même à côté des Facultés élargies, même dans l'Université grandie et renouvelée, elle conserve sa place naturelle et son rôle particulier. Elle n'apparaît ni comme une contradiction,

ni comme un double emploi, mais comme un auxiliaire et comme un complément. Elle n'est pas, dans le corps de l'enseignement, un organe anémié ou superflu; elle est une réserve de sang, de chaleur et de vitalité. » Ceux-là surtout — ils sont nombreux — qui servent l'enseignement primaire avec le même dévouement que l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur, avaient conscience de célébrer la fête de la Solidarité, de la Fraternité universitaires. Certes, ils n'ignoraient pas combien l'œuvre, surtout l'œuvre de l'éducation nationale, est encore imparfaite, ni combien l'esprit public est encore mal affermi, ni quelles influences ont ressaisi cette bourgeoisie française qui a fait la Révolution, peut-être même cette armée française qui en a propagé l'influence à travers l'Europe. Mais ils ne sont pas de ces semeurs impatients de voir surgir et mûrir pour eux la moisson. Avec le poète, ils croient « à la fuite utile du temps », et ils attendent; et, en attendant, ils travaillent et ils se résignent, eux aussi, à ne planter que pour leurs arrière-neveux. Un souffle de paix confiante et de foi sans illusion a passé ce jour-là sur bien des têtes jeunes et vieilles. Et il me semble que M. Jules Simon a bien traduit le sentiment de ces travailleurs désintéressés, lorsqu'il a porté en leur nom un toast *Au siècle prochain.*

Félix Hémon.

APRÈS L'ÉCOLE

LES PATRONAGES SCOLAIRES A PARIS

L'esprit d'initiative, qui est la condition même du progrès, n'est pas mort dans notre pays. Après avoir quelque peu sommeillé, le voilà qui se réveille. Nous n'en voulons pour preuve que l'entreprise nouvelle de la Ligue française de l'enseignement en vue de la création de patronages scolaires sur toute la surface du territoire.

On sait comment est née la question. Dans un précédent article[1] nous avons rappelé le discours retentissant de M. Léon Bourgeois au congrès de Nantes. M. Buisson en a fait entendre l'écho à la Chambre des députés comme commissaire du gouvernement, lors de la discussion du budget de l'enseignement secondaire : « Il faut que l'école primaire laïque telle que la République l'a faite étende et développe son action bien au delà des limites dans lesquelles elle a été obligée jusqu'à présent de s'enfermer... Peut-on supposer sérieusement que l'œuvre d'éducation est finie pour qui que ce soit à onze ou treize ans?... De treize à vingt ans, de l'école au régiment, voilà la période de tous les périls, celle où le jeune homme désapprend vite ce que l'enfant a appris si lentement; voilà l'âge où l'influence de l'école et celle souvent de la famille s'effacent pour en laisser agir d'autres, parfois toutes contraires. C'est à ce moment que le pauvre adolescent, isolé, démuni, s'il est livré à de mauvais exemples, à des passions mauvaises, risque de se laisser entraîner à tous les sophismes, à toutes les défaillances, aux plus fausses idées sur la vie, sur le devoir, tout au moins à des idées de paresse et d'indifférence qui ruinent bientôt tout ce que l'école a pu faire pour lui élever l'esprit et le cœur. »

Voilà le mal. — Le remède est dans les patronages scolaires, c'est-à-dire dans la protection exercée sur l'enfant dès l'école et jusqu'à sa majorité. Dans ce but, la Ligue de l'enseignement a adressé un appel à toutes les bonnes volontés, à toutes les initia-

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 mars 1895.

tives. Nous ne doutons pas que cet appel soit entendu. Mais tout d'abord il nous a semblé qu'il était bon de faire l'inventaire du passé et d'organiser sur l'ensemble du territoire français une vaste enquête sur ce qui a été tenté jusqu'à ce jour dans cet ordre d'idées. En voyant ce qui a été fait, il sera plus facile de se rendre compte de ce qu'il convient de faire, de voir ce qu'il convient de conserver et de développer, ce qu'il convient au contraire de modifier ou de transformer. Cette enquête, nous l'avons faite à Paris, et nous pensons qu'il est bon d'en fixer les résultats.

Grâce au concours des municipalités parisiennes et des nombreux amis de l'éducation populaire, nous avons pu être assez rapidement et complètement renseignés. On verra que la semence existe partout, qu'elle germe, mais qu'il faut redoubler d'efforts persévérants si l'on veut la voir fructifier.

Dans le *Ier arrondissement*, une tentative a été faite en 1887 pour fonder le *patronage laïque d'apprentis et de jeunes employés;* mais, malgré les efforts de la municipalité, de M. Deroselle, secrétaire du Comité, et de divers instituteurs, ce premier effort est resté sans résultat. Nous savons que l'idée doit être prochainement reprise dans des conditions qui peuvent lui amener le succès.

La *Société du patronage laïque du IIe arrondissement* de Paris fonctionne depuis le début de 1893; au 31 décembre 1894, elle comptait 182 membres fondateurs. On a inscrit, depuis l'origine, 262 enfants; actuellement 141 fréquentent le patronage. Pendant l'exercice 1894 les recettes ont été de 2,275 fr. 45 c., les dépenses de 2,228 fr. 45 c., ce qui fait ressortir un capital de 685 francs.

Notre but, nous dit M. Jalabert, le fondateur de ce patronage, a été double: « protéger les jeunes gens contre les mauvaises fréquentations de la rue, pendant que leurs parents, travaillant dimanches et jours fériés, ne peuvent les surveiller; faciliter le placement de ces jeunes gens et leur permettre de continuer dans la vie les relations de camaraderie commencées sur les bancs de l'école. »

Le patronage commence dès l'école; les enfants y sont admis à l'âge de onze ans. On a observé que plus jeunes ils sont trop timides et ne quittent guère la maison paternelle. A onze ans, ils n'ont plus qu'une année ou deux à rester à l'école; s'ils entrent

à la sortie de l'école en apprentissage, ils sont heureux de venir le dimanche au patronage où ils revoient leurs camarades.

« Les séances du patronage, nous dit encore M. Jalabert, ont lieu de midi et demi à six heures du soir. Lorsque le temps est douteux, les jeunes gens restent au siège social. Mais lorsqu'il fait beau, comme à cet âge on a surtout besoin d'air après une semaine à l'atelier, on les conduit pour jouer soit aux Tuileries, soit dans un autre endroit où ils puissent jouer et respirer à l'aise. Les jeunes gens disposent pour ces sorties d'un jeu de croquet, de plusieurs ballons, balles et tambourins.

» Pendant l'hiver, on fait au moins une visite dans chacun des musées de Paris. L'été, une promenade à la campagne a lieu tous les quinze jours. Les jeunes gens emportent un déjeuner froid, prennent le chemin de fer à neuf heures du matin sous la conduite de surveillants. Arrivés à destination, ils s'amusent en toute liberté, n'ayant pour devoir absolu que d'accourir au sifflet du surveillant, qui fait ainsi à l'improviste plusieurs appels dans la journée. Ils rentrent à Paris vers sept heures et demie. »

M. Jalabert attache une grande importance à développer chez l'enfant l'esprit d'économie. Voici comment il procède pour encourager les enfants à épargner une partie des sous dont ils disposent.

On connaît la caisse d'épargne postale. On sait que ne recevant pas moins de 1 franc par versement, elle consent néanmoins à accepter comme espèces une feuille dite *Bulletin d'épargne* couverte de vingt timbres de cinq centimes. Le mécanisme du bulletin d'épargne est enseigné à l'enfant; de plus, on donne à chaque enfant un bulletin d'épargne qui est déjà revêtu de deux timbres de cinq centimes, et, quand il a complété la feuille, on lui en donne une seconde qui porte également deux timbres de cinq centimes. L'enfant ainsi amorcé se laisse entraîner à remplir la feuille. En sept mois, 48 enfants ont économisé 457 francs.

Notons enfin le service de placement, qui réclame les soins d'un homme de tact et particulièrement dévoué. C'est lui qui juge des aptitudes des enfants et conseille les parents sur leurs véritables intérêts. C'est lui aussi qui, le plus souvent, va visiter les enfants placés, s'informe de leur conduite, de leur travail, et, par cette marque de sympathie, les maintient dans le bon chemin.

Le *patronage laïque d'apprentis et de jeunes employés du IIIe arrondissement* a pour président le Dr Périn et pour directeur M. Louvet; il a été fondé en 1885, et peut être considéré comme l'un des plus prospères; son budget s'élevait en 1893 à 4,000 francs environ. Le patronage est ouvert chaque dimanche de neuf heures du matin à cinq heures du soir; les présences s'élèvent au chiffre de 80.

La matinée est consacrée à des cours de musique vocale et instrumentale (ces cours ont donné naissance à une société philharmonique), à des leçons d'escrime, de boxe et de gymnastique. Des récompenses sont données à ceux qui réussissent le mieux et aux plus assidus.

A midi, on offre aux enfants un déjeuner pour le prix de 60 centimes; les nécessiteux obtiennent la gratuité du déjeuner.

L'après-midi est employée à faire des promenades au bois de Vincennes, sous la conduite d'un professeur de gymnastique.

A la fin de la journée ont lieu des conférences et des causeries avec projections. On y exerce les jeunes apprentis à parler devant un public restreint et bienveillant.

Une bibliothèque de douze cents volumes, choisis pour des enfants de treize à seize ans, est à leur disposition non seulement pour la lecture sur place, mais aussi pour le prêt à domicile.

Enfin le patronage complète son œuvre en facilitant le placement des enfants.

Dans le *IVe arrondissement* il n'existe que le *Comité de patronage d'apprentis*, qui est un sous-comité du conseil d'administration de la Caisse des écoles. Depuis l'organisation de l'inspection du travail des enfants dans les manufactures, ce Comité a cessé de fonctionner.

Le *Ve arrondissement* a eu le mérite de penser aux jeunes filles. Mme Rolle-Jacques, sœur du député de la Seine, y a fondé le *patronage familial*, qui est ouvert tous les dimanches, l'après-midi. Jeux, sauteries, rondes, récitations et chants se succèdent, interrompus seulement par un goûter et par des causeries morales et familiales. De temps en temps, en hiver, visites dans les musées; en été, excursions aux environs de Paris.

Les dames du Comité cherchent de l'ouvrage aux jeunes filles qui en manquent, elles les aident dans le choix de leur carrière, les recommandent et les suivent dans les administrations et les

ateliers, et même étendent leur protection sur les frères et sœurs des enfants qui fréquentent le patronage.

Dans le *VI*e *arrondissement*, le maire fait actuellement un appel à ses administrés pour la constitution d'un patronage; mais là encore nous trouvons un *patronage de jeunes filles*, qui comptait, en 1894, 159 jeunes filles inscrites. Au cours de la même année, 41 avaient été placées dans le commerce, 35 en service, 28 comme ouvrières, et 2 à l'étranger comme gouvernantes. 14 jeunes filles ont été logées gratuitement; trois termes de loyer ont été payés à des jeunes filles qui, pour cause de maladie ou de chômage, se trouvaient dans la gêne; l'un de ces termes a été remboursé. Des promenades ont été faites aux environs de Paris, au Bois de Boulogne, au Jardin d'acclimatation, et enfin 14 jeunes filles ont pris part à une excursion au Tréport. Cependant, les ressources sont bien modestes, comme le prouve la situation financière en décembre 1894 : recettes 1,160 francs; dépenses 703 francs; reste en caisse 461 francs.

Notons dans le même arrondissement le *patronage de jeunes filles* de Mme Bréon, qui place des jeunes filles et les suit dans leur apprentissage. C'est en réalité une œuvre de placement complétée par une surveillance.

Il ne paraît exister aucun patronage laïque dans le *VII*e *arrondissement*.

Le *VIII*e *arrondissement* a créé, par les soins de la Caisse des écoles, un bureau de placement des anciens élèves des écoles primaires, dont nous avons parlé récemment [1]. La municipalité s'occupe actuellement de fonder un patronage scolaire.

La *Société de patronage d'apprentis et de jeunes employés des deux sexes du IX*e *arrondissement* date de 1892. Elle a pour président M. Besnard, adjoint au maire. Les recettes se sont élevées, en 1893, à 4,618 fr. 50 c., et les dépenses à 2,866 fr. 80 c. 216 jeunes gens fréquentent ce patronage : 83 viennent régulièrement et 45 très souvent.

D'autre part, 101 jeunes filles, dont s'occupe spécialement Mme du Cardenoy, sont inscrites au patronage; 51 viennent presque régulièrement.

1. Voir *Revue pédagogique* du 15 mars 1895.

Pour attirer et retenir les enfants, on a recours aux distractions, qui consistent pour les garçons en jouets abondants, leçons d'escrime et de tir, exercices de musique et conférences; pour les jeunes filles en jeux, musique et danse au piano.

Garçons et filles sont conduits plusieurs fois, au cours de l'année, en excursion aux environs de Paris.

Le service de placement des employés et des apprentis ne paraît pas répondre à l'attente des fondateurs du patronage. En 1892, pour les garçons, sur 50 offres d'emploi et 30 demandes, 5 seulement ont pu être satisfaites; pour les filles, pour 17 offres d'emploi, il n'y a eu que 3 demandes, et une seule a été agréée.

Dans le Xe *arrondissement*, le Cercle populaire des amis de l'enseignement laïque a fondé un patronage qui a donné de bons résultats. Après avoir subi diverses transformations, il s'appelle aujourd'hui l'*Éducation mutuelle, Société des élèves et professeurs de la 10e section du Cercle des amis de l'enseignement laïque.* L'Éducation mutuelle sait procurer à la jeunesse républicaine à la fois les enseignements et les distractions de son âge. Sous l'impulsion de Mme Vve Lambert et de M. Charles Gibier, elle a organisé pendant l'hiver de nombreuses réunions familiales, littéraires et artistiques, pendant l'été de belles promenades.

Le XIe arrondissement compte tout d'abord le *patronage laïque des anciens élèves de l'école Servan*, qui a pour but : de créer un centre de relations amicales, de former un groupement de bons camarades sachant se secourir et s'entr'aider, de faire connaître à tous ses membres leur capitale et ses environs. Ce patronage ne paraît pas avoir fonctionné jusqu'à ce jour bien régulièrement.

Le *Cercle de famille de l'avenue Parmentier* et le *patronage de la rue Milton* semblent également être encore en voie de formation.

Le *patronage laïque du XIIe arrondissement*, boulevard Diderot, 40, est présidé par M. Champeral; il compte 250 inscrits, avec une quarantaine de présences. Le dimanche matin : conférences, leçons de gymnastique, d'escrime et de diction ; l'après-midi : excursions et promenades.

Il existe, en outre, dans le même arrondissement et sous la présidence de M. Picard, l'*Association amicale des anciens élèves des classes du jour et des élèves du cours du soir de l'école publique de la rue d'Aligre*, qui est également prospère. C'est un patronage mixte.

Dans le *XIII*[e] *arrondissement* nous trouvons la *Société du patronage de la Jeunesse du quartier Croulebarbe* (président : M. Bernard), qui a pour but « d'offrir aux jeunes gens de dix à vingt ans un emploi agréable de leurs journées de loisir, et par suite de les soustraire au péril des mauvaises fréquentations et à tous les dangers de la rue ».

La *Société du patronage laïque de la Jeunesse du quartier de la Gare* (président : M. Besnard), a été fondée dans le même but.

Enfin, un patronage est en voie de formation à l'École de la rue Jenner, grâce à l'initiative de M. Trautner.

Au *XIV*[e] *arrondissement*, nous retrouvons l'influence du Cercle populaire des amis de l'enseignement laïque. C'est par son initiative et celle de M[lle] L. Bouchage que fut créé le *patronage des filles de la rue Huyghens*, qui, après avoir donné d'excellents résultats et après avoir fonctionné deux années, a dû fermer, faute de ressources et d'appui. Cette œuvre pourrait facilement être reprise, car les bonnes volontés sont toujours là, prêtes à agir.

Dans le même arrondissement, nous rencontrons un patronage de garçons qui date de 1890 et porte le nom de *Société amicale des anciens élèves des cours complémentaires de la rue Boulard*. L'article des statuts qui indique le but poursuivi mérite d'être signalé :

« En formant la société, les anciens élèves ont pour but :

» 1° De continuer à témoigner à leurs maîtres les sentiments de respectueuse affection et de reconnaissance qui se sont formés à l'école ;

» 2° De maintenir entre tous les membres de la société les relations amicales nouées à l'école ;

» 3° De donner aux plus jeunes sociétaires, par le patronage des plus anciens et des maîtres, une direction morale et intellectuelle ;

» 4° De procurer des emplois à ceux de ses membres qui en seraient dépourvus ;

» 5° Devenir en aide dans la mesure du possible aux nécessiteux. »

Dans le *XV*[e] *arrondissement*, il a été fondé il y a trois ans, par M. Chauvière, député, un patronage dont le siège est à l'*école des garçons de la rue Lacordaire*. Nous ne pensons pas que ce patronage ait des statuts et un règlement.

Un *patronage laïque de jeunes filles* vient d'être fondé dans le quartier de Grenelle, sous les auspices de Mme Alphonse Humbert. Il a pour siège l'école communale de filles de la rue Saint-Charles. L'autorisation lui a été accordée tout récemment. Il commence seulement à fonctionner.

La *Société des enfants du XVIe arrondissement*, présidée par M. Kratzeisen, a fondé un cours de gymnastique dans le préau de l'école des garçons de la rue de Passy, qui a lieu deux jours par semaine, le dimanche et le jeudi, de neuf heures à onze heures du matin. Un patronage plus complet est en formation sous la direction de M. Vacquez, adjoint au maire, bien connu pour son dévouement à l'éducation populaire.

La *Société de patronage des apprentis (garçons et filles) du XVIIe arrondissement* a été fondée en 1883. Elle a pour président M. Gaufrès et pour trésorier M. Cosnard, adjoint. Pendant l'exercice 1893, les recettes se sont élevées à 4,975 fr. 80 c. et les dépenses à 6,183 fr. 35 c., ce qui constitue un assez notable excédent de dépenses. Il reste néanmoins en caisse une somme de 4,331 fr. 75 c. Le patronage s'exerce par la caisse de prévoyance, œuvre de solidarité où chacun apporte son obole, qui servira à aider un camarade malheureux ou à subvenir à des dépenses dont tous profiteront, par des promenades et excursions (une centaine d'enfants sont allés, en 1893, jusqu'à Boulogne-sur-Mer). Le placement des enfants sortis des écoles ne donne pas, là non plus, tous les résultats qu'on espérait.

Mme Thibault s'occupe tout spécialement des jeunes filles, de leurs distractions et de leurs jeux.

C'est tout récemment, en 1894, que la *Société des amis de l'adolescence* a été fondée dans le *XVIIe arrondissement* par les sociétaires de la Caisse des écoles. Ils nous disent en ces termes le but qu'ils se sont proposé :

« Tandis que les enfants pendant la période scolaire sont l'objet d'une constante sollicitude, ils échappent, dès qu'ils ont quitté l'école, à la tutelle de leurs éducateurs, souvent aussi à celle de leurs parents, dont beaucoup sont absorbés, même le dimanche, par d'incessants travaux.

» Pourtant, ces jeunes apprentis qui, hier encore, sous l'œil du maître, s'ébattaient librement dans des récréations pleines de vie

où ils reprenaient des forces pour l'étude, ont besoin de se reposer de leurs nouvelles occupations par des distractions variées, de continuer l'apprentissage de la vie sociale, en venant fraterniser le dimanche avec leurs camarades. »

La société a ouvert deux sections, impasse d'Oran, l'une à l'école des garçons, l'autre à l'école des filles. Elle offre à ses jeunes pupilles jeux, promenades, lectures, musique, ce qui peut développer la force et l'adresse, l'intelligence et le sentiment de fraternité.

La *Caisse des orphelins*, fondée en 1881, dans le même arrondissement, est surtout une œuvre d'assistance; notons cependant qu'avec le concours des familles, elle se charge de donner à ses pupilles une position ou un métier en rapport avec leurs aptitudes.

Dans le *XIXe arrondissement*, le maire, M. Mathurin Moreau, s'occupe, avec le concours de M. Cavé, président fondateur et propagateur des Sociétés scolaires de secours mutuels de retraite, de fonder un patronage.

Le *patronage laïque municipal d'apprentis et de jeunes employés du XXe arrondissement* est de création toute récente. Il a déjà ouvert deux sections, et se propose d'en ouvrir d'autres dès que ses ressources le lui permettront.

Nous avons indiqué le but que se proposent les patronages parisiens et les moyens qu'ils emploient pour attirer et retenir les jeunes garçons et les jeunes filles. Il nous reste à parler des ressources, qui sont partout à peu près identiques, quoique donnant des résultats différents.

En dehors des membres de droit, on trouve dans tous les statuts des membres perpétuels et des membres fondateurs; les premiers obtiennent ce titre en versant une somme de 100 ou de 50 francs; les membres fondateurs paient en général une somme de 10 francs par an; les membres titulaires paient une cotisation annuelle de 5 francs. Les membres perpétuels et fondateurs se recrutent toujours parmi les autorités locales et les diverses commissions municipales. Les amis dévoués de l'instruction, les grands industriels et commerçants, les anciens membres des commissions locales (bonnes volontés sans emploi) sont également les souscripteurs et les ouvriers de la première heure. Ajoutons que les subventions de la Ville de Paris n'ont

jamais fait défaut. Cet appui moral et matériel de l'État et de la commune, qui vient se joindre aux efforts de l'initiative individuelle, caractérise exactement la création des patronages scolaires.

Le point le plus important, la condition dont dépend la réussite du patronage, c'est de mettre la main sur l'homme qui en sera le pivot et la cheville ouvrière, l'homme pratique, ferme et tolérant, à l'esprit ouvert et à l'imagination sympathique, qui devine en même temps qu'il observe, qui sait se faire obéir en se faisant aimer, qui deviendra le conseiller des familles et le frère aîné des jeunes gens, qui sera, en un mot, l'âme du patronage.

Il faut aussi des patrons qui ne se contentent pas de verser leur cotisation, mais qui s'intéressent directement à l'œuvre. A regarder de près, chacun de nous, dans la sphère de ses relations et de ses travaux, peut être utile à quelque enfant du peuple, il peut prendre un petit protégé sous sa tutelle, le recevoir, le faire sortir le dimanche avec ses propres enfants, le placer d'une façon avantageuse. Tout au moins il importe que les personnages marquants de l'arrondissement et toutes les personnes de bonne volonté visitent le patronage et visitent aussi les enfants en apprentissage, de façon à ce que leur influence morale rayonne et se prolonge aussi loin et aussi longtemps que possible.

Nous avons cité parmi les personnes qui pourront être les vrais patrons des patronages les anciens membres des commissions locales. On sait en effet que la loi du 19 mai 1874, aujourd'hui abrogée, relative au travail des enfants et des filles mineures employés dans l'industrie, avait institué des commissions locales destinées à veiller à l'exécution de la loi. A Paris, il y avait dans chaque arrondissement au moins une commission locale double : sept membres du sexe masculin pour les garçons et sept membres du sexe féminin pour les filles. En province, sauf dans cinq ou six départements où elles n'ont jamais fonctionné régulièrement, ces commissions locales n'ont pas été organisées. Mais par une pente insensible et naturelle les commissions locales parisiennes étaient venues à se transformer d'elles-mêmes en véritables comités de patronage. C'est là un exemple qu'il est bon de retenir et de mettre à profit.

En réalité, pour que de telles œuvres d'initiative privée réussissent, il faut, au préalable, réveiller dans le pays l'esprit d'ini-

tiative individuelle, l'énergie et la bonne volonté des citoyens. Il faut créer les patrons en même temps que les pupilles.

Quant à ces derniers, que l'on saisit à l'âge vraiment influençable, comment mettra-t-on à profit la fièvre de s'instruire et le besoin de savoir qui subsiste en eux? Quelle direction leur donnera-t-on dans cette seconde période de leur éducation? A coup sûr, notre œuvre démocratique et républicaine des patronages scolaires laissera de côté tout esprit de secte. Il s'agit de compléter l'enseignement primaire dans ce qu'il a de meilleur et de combler les lacunes qu'il peut présenter. Il importe surtout de faire des hommes complets, de vrais citoyens en même temps que de bons ouvriers, des natures énergiques et résolues, capables dans la vie de se suffire, d'observer leurs devoirs et de défendre leurs droits. En eux aussi, il faut éveiller, pour le plus grand avantage du pays, ce sentiment d'initiative individuelle et de solidarité qui leur servira de ligne de conduite dans la vie.

P. Beurdeley,

Maire du VIIIe arrondissement.

DEUX CONFÉRENCES

A L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTRICES DE CAEN

Serait-il vrai, ainsi que le répètent volontiers les adversaires de l'éducation donnée par l'État, que nos écoles populaires soient « sans âme »? Je ne sais; mais, à tous ceux qui doutent de l'avenir, j'aurais voulu faire entendre, il y a quelques jours, deux conférences adressées par un vrai et charmant poète à de simples élèves d'école normale. C'est un signe rassurant que cette préoccupation touchante à l'égard des petits et des ignorants qui a saisi plus d'un esprit parmi les meilleurs et les plus distingués de notre temps : ceux qui se sentent « nos aînés » veulent nous donner un peu de leur vie intellectuelle et morale, ils s'inclinent vers nous pour nous aider à monter. C'est ainsi qu'un poète, habitué à d'autres succès, a consacré son temps et son inspiration à composer un recueil de chants pour les enfants de nos écoles[1]. En adaptant à des mélodies populaires des paroles riches de sens et de vraie poésie, il a réalisé ce que bien des maîtres et des maîtresses rêvaient depuis longtemps pour leurs élèves. Mais M. Maurice Bouchor n'est pas seulement un poète, qui croit sa tâche terminée quand il a médité et écrit : c'est aussi un homme d'action; il a senti qu'il appartenait à l'auteur de ces chants de les commenter et de les faire interpréter lui-même. Il essaie de créer dans les écoles normales une tradition, afin de transmettre, avec les vieux refrains recueillis dans nos provinces, les sentiments forts, généreux et doux, les idées graves ou touchantes et gracieuses, la gaîté saine et franche qui soutiendront plus tard nos enfants à l'heure du travail, de la lutte, de la souffrance, qui éclaireront d'un rayon joyeux et pur les jours de repos et de fête.

En deux conférences, trop courtes au gré de l'auditoire, M. Bouchor a donné un pénétrant commentaire de ses poésies, groupées

---

1. Voir la *Revue pédagogique* du 15 janvier 1895, p. 29.

d'après les sentiments qui les ont inspirées. — D'abord l'*Hymne des temps futurs*, magnifique rêve de justice et de paix :

> Paix et joie à tous les hommes
> Dans les siècles à venir !
> Mais Celui par qui nous sommes,
> C'est Lui seul qu'il faut bénir.

puis la *Fête des morts*, la *Fin du juste*, la *Chanson du pêcheur*, *Sainte Geneviève*. — Ensuite les chants qui expriment l'attachement au sol natal; la tristesse du Breton éloigné du « tendre pays d'Armor », du Français qui pense à l'Alsace, « pays de notre amour »; et les chants qui célèbrent le fier souvenir des ancêtres :

> Gloire aux vaillants du temps jadis !
> Frères, soyons leurs dignes fils !

le culte des héros morts pour la patrie : « Martyrs sacrés ou fiers vainqueurs »; et le gai courage du petit soldat français :

> Gloire au drapeau !
> J'aimerais bien revoir la France,
> Mais bravement mourir est beau !

Une troisième série réunit les chants qui accompagnent le travail ou qui donnent de la poésie aux sentiments les meilleurs et les plus doux : le labour, la moisson, le chant des écoliers, l'amour filial, la pitié pour les pauvres *(Chanson de quête)*, les fiançailles *(Chanson de Magali)*. — Enfin une dernière et charmante série est consacrée tout entière à éveiller le sentiment de la poésie de la nature, et la gaîté : *La Belle au bois dormant*, le *Renouveau*, *Vive la rose!* et toutes les ravissantes rondes : *Que voulez-vous, la Belle?* les *Noces du papillon*, etc.

Essayer de reproduire ici ces deux conférences serait bien inutile : beaucoup d'instituteurs et d'institutrices les entendront (car M. Maurice Bouchor est généreux de son temps et de sa parole), et pour les autres il a promis d'écrire lui-même un commentaire qui ira porter jusque dans les écoles les plus reculées la pensée et l'inspiration du poète. Je voudrais seulement dire quelque chose de l'impression produite par cette parole grave, presque recueillie. et cependant si simple et si aimable. Et d'abord combien sur les élèves l'impression a été vive et salutaire, combien grandes étaient

leur admiration et leur reconnaissance! Depuis bien des semaines, elles avaient lu et chanté ces poésies; mais l'une d'elles, au lendemain de la conférence, écrit : « J'ai compris les chants en écoutant M. Bouchor les lire avec cette expression qui faisait surgir de dessous chaque mot une idée passée inaperçue pour nous. » — Une autre disait avec une fierté naïve : « A présent nos écoles ont leur poète ». — Pour nous, en entendant lire, chanter, commenter ces poésies, nous éprouvions une émotion profonde. C'est qu'il nous semblait que l'âme française se révélait là avec toutes ses qualités fortes et exquises, cette chère âme française, qu'il est parfois de mode — même en France — de méconnaître et de rabaisser, et qui est cependant la meilleure de toutes, parce qu'elle est la plus large, la plus généreuse, la plus aimante, la plus éprise d'idéal, la plus humaine! — Oui, ils sont bien à nous ces chants, écrits pour les enfants de France, adaptés à des vieux airs où le peuple a mis le plus pur de sa robuste sève; ces chants où se retrouvent tous les sentiments qui ont fait la France si grande, si vivante : l'inspiration religieuse large, point sectaire, cette âme croyante qui animait déjà « les Celtes nos aïeux », et qui anime encore jusqu'aux plus sceptiques d'entre nous (quel est donc le Français qui ne sacrifie pas tout à une idée, c'est-à-dire à une foi?); l'inspiration patriotique qui se retrouve plus vivace, plus épurée au lendemain des épreuves, des défaites sanglantes; l'amour de la justice et de l'humanité qui éclatent à chaque page de notre histoire; et cette gaîté charmante, cet entrain joyeux que les pédants appellent la *légèreté française*, et qui cache si souvent l'effort courageux, l'énergie héroïque. Nous avons désormais un livre de *Lieder* bien à nous; nous n'avons plus rien à envier à des voisins.

Il nous reste à faire pénétrer ces chants dans nos écoles primaires et, avec les chants, la morale élevée mais simple et point prêcheuse qui leur donne tant de valeur. Les élèves de l'école normale d'institutrices de Caen ne resteront pas indifférentes à l'appel que M. Maurice Bouchor leur a adressé avant de les quitter :

« A vous, mesdemoiselles, il appartient de répandre ces chants, car vous pensez bien que je ne puis rien tout seul. Ce sont les mères qui font l'éducation du peuple; mais les mères de la génération future sont encore de toutes petites filles, et c'est vous, en

partie, qui formerez leurs âmes; c'est donc vous qui pouvez leur apprendre ces chants, et ainsi, par elles, répandre dans la masse du peuple un peu de force, de tendresse et de poésie. »

M. Zevort, recteur de l'académie, qui avait tenu à venir écouter et applaudir le poète, l'a remercié en ces termes :

« Je veux, avant que M. Bouchor nous quitte, lui dire combien tous ici nous lui sommes reconnaissants du rare et délicat plaisir qu'il nous a procuré, et en même temps combien j'admire l'œuvre pédagogique à laquelle il consacre avec un si parfait désintéressement son talent et ses efforts. Notre grand éducateur, M. Félix Pécaut, ne pouvait trouver, mesdemoiselles, un collaborateur plus digne de vous apporter la bonne parole et la bonne chanson. Lorsque l'étincelle, après avoir éclairé votre esprit, aura échauffé votre cœur, vous deviendrez plus et mieux que des musiciennes et des chanteuses : vous serez des filles plus tendres, des mères plus dévouées, des patriotes plus ardentes, des institutrices plus complètes. Je remercie donc votre directrice, vos maîtresses et votre professeur de chant, qui ont si bien préparé le terrain et rendu plus facile la tâche dont M. Maurice Bouchor s'est si merveilleusement acquitté. »

M[lle] SLAWINSKA,

Directrice de l'École normale d'institutrices de Caen.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

ÉVOLUTION ET GROUPEMENT RATIONNEL

DES GRANDES LIGNES DU RELIEF TERRESTRE

(Fin.)

II

Nous avons dit que le travail de l'érosion, suffisamment prolongé sur un même point, finissait par anéantir si bien les traits principaux du relief, qu'une étude du sous-sol peut seule permettre de les reconstituer. L'Ardenne en est un exemple frappant. Tout le monde sait que sous sa forme actuelle cette région dessine dans l'Est de notre territoire une zone de plateaux absolument uniformes où le regard, quand on en atteint le sommet, n'est arrêté que par les forêts, et la marche par les marais tourbeux des Hautes-Fagnes. Mais ce qu'on ignore généralement, c'est que cette zone si affaiblie aujourd'hui comme relief marque précisément la place d'une chaîne de montagnes qui, dans le principe, devait égaler en importance les Alpes ou les Pyrénées. Pour s'en rendre compte, il suffit de descendre dans les profondes et tortueuses vallées qui entament ces plateaux ardennais, en particulier dans celle si pittoresque de la Meuse, et d'examiner l'aspect de leurs flancs déboisés. Si, laissant de côté pour un moment la beauté du paysage qui s'étale sous les yeux, on porte toute son attention sur ce qui se passe dans les escarpements, on voit tout de suite apparaître le signe caractéristique de la structure des pays montagneux sous la forme de couches redressées jusqu'à la verticale, parfois même renversées ou le plus souvent affectées de plis dessinant sur les flancs de la vallée les zigzags les plus capricieux. Puis si, remontant sur le plateau, on cherche ce qu'y deviennent ces schistes plissés dont on a reconnu l'amorce au niveau de la rivière, on les voit s'y présenter brusquement coupés par la surface d'arasement du plateau terminal; si bien que c'est seulement par leur tranche qu'elles y affleurent, et dans des conditions telles qu'on peut souvent voir qu'à ce niveau la tête des plis a disparu

comme si elle avait été rabotée par un puissant outil de nivellement. C'est le signe certain qu'on se trouve en présence d'une région montagneuse dont les principaux sommets ont été enlevés par les érosions. Or ce nivellement si complet, cette substitution d'un plateau à une chaîne qui certainement dans le principe devait atteindre l'élévation des Alpes, tient tout simplement à l'ancienneté du soulèvement de la chaîne.

L'histoire orogénique de l'Europe nous a appris, en effet, que l'Ardenne n'est qu'un débris d'une grande et très ancienne zone montagneuse, la chaîne *hercynienne*, aujourd'hui morcelée, en grande partie disparue, mais qui, dès la fin des temps primaires, se dressait sur le bord du continent avec une continuité orographique comparable à celle des Alpes et des sommets non moins élevés que le sont les pics alpins d'aujourd'hui. Or, depuis le redressement de cette chaîne, la région ardennaise, livrée sans défense à l'action des érosions, a été soumise à un travail de destruction continu; à ce point même qu'au début des temps tertiaires, sa surface rabotée était déjà aplanie jusqu'à un niveau bien voisin de celui de la mer. Si bien qu'elle a pu être soumise sur ses bords à de légères invasions marines, tandis qu'en son milieu des cours d'eau, dépourvus d'une pente sensible, circulaient capricieusement sur un territoire qu'aucune saillie ne venait dominer, rien n'y subsistant du relief primitivement très accidenté. Et si, maintenant, cette région, ainsi réduite par les érosions des temps secondaires à une sorte de plaine mal défendue contre les incursions de la mer, peut se présenter sous la forme d'un plateau élevé, c'est qu'un mouvement postérieur, datant de la fin de l'éocène et nettement enregistré dans l'allure des sédiments qui l'enveloppent, l'a relevée en bloc vers le sud-est.

Si ce mouvement avait été brusque, la Meuse, rejetée de côté, n'aurait pu parvenir à s'ouvrir une brèche au travers de ce massif très résistant pour s'écouler vers le nord; après en avoir longtemps longé le pied, elle aurait dû venir chercher vers le nord-ouest, entre la Thiérache et la Flandre, quelque point faible la conduisant dans l'Escaut. Mais il en a été tout autrement. Comme dans toutes les grandes phases orogéniques, le relèvement de l'Ardenne ne s'est pas fait d'un seul coup, et la lenteur de ce mouvement de bascule a dispensé la Meuse de ce long voyage.

Complétant les données précédentes, la géologie nous enseigne en effet qu'au temps où l'Ardenne aplatie s'inclinait doucement au nord-ouest sous la mer tertiaire du Brabant et des Flandres, l'ancienne Meuse s'y écoulait dans la même direction, en décrivant des méandres sur un sol dépourvu de relief. Dès lors, le travail d'érosion ayant pu marcher de pair avec celui du soulèvement, la rivière, profitant des innombrables plans de séparation qui abondent dans ce pays schisteux et facilitaient singulièrement son œuvre de déblaiement, a pu facilement approfondir son lit sans changer de place. Nécessairement, ses affluents ont suivi la même marche, et c'est de la sorte qu'à force de descendre, tandis que le terrain s'élevait autour d'elles, les rivières ardennaises ont fini par se trouver profondément encaissées dans des gorges sinueuses. Vouloir expliquer autrement leur dessin capricieux, en particulier attribuer, comme on l'a fait souvent, l'origine des méandres de la Meuse à un réseau compliqué de fractures en zigzag, serait tout à fait faux. D'ailleurs, comme l'a si justement fait remarquer M. de Lapparent [1], à qui nous empruntons ces détails, cette explication, loin d'être une simple hypothèse, est appuyée sur ce fait qu'en beaucoup de points de la vallée de la Meuse des traces des lits successifs occupés par la rivière marquent d'une façon expressive les diverses étapes de ce creusement.

Dans ces conditions, il est clair que les différents traits de la topographie de l'Ardenne sont de dates bien différentes. Aussi serait-ce une grave erreur de vouloir définir ce plateau comme une unité géographique constituée à un moment déterminé et unique de l'histoire de notre continent. C'est une vieille terre rajeunie par des événements récents.

Il serait maintenant facile, pour prouver la généralité du fait, de montrer combien sont nombreuses les régions qui doivent à de pareilles influences leur physionomie actuelle. En particulier, de faire voir qu'à leur tour, dans l'Est, les deux arêtes symétriques des Vosges et de la Forêt-Noire sont de vieilles montagnes, placées de même dans le principe sous la dépendance immédiate de hautes rides hercyniennes, rabotées ensuite dès la fin des temps

1. De Lapparent, *Age des formes topographyques*, p. 32 et suiv.

primaires au point d'avoir complètement disparu sous les eaux marines triasiques, puis ramenées au jour, avec leur alignement primitif, par une série de mouvements plus récents, dont les derniers en date, vers le milieu des temps tertiaires (exactement, à l'époque oligocène), ont pris une importance assez grande pour déterminer l'écroulement en masse de la grande fosse du Rhin, par rupture de la clef de voûte du large dôme qui s'allongeait alors du nord au sud entre la Lorraine et la Souabe; fosse linéaire qui recoupe maintenant sous un angle notable l'axe ancien (nord-est) des plis du vieux sol vosgien, tandis que de part et d'autre du Rhin le relèvement des deux crêtes a eu pour effet d'amener les sédiments triasiques à une altitude telle, que l'érosion a pu facilement les disperser et mettre par suite à jour sur de vastes étendues leur soubassement granitique et schisteux.

Notre Massif central, lui aussi, accuse dans sa topographie plusieurs étapes bien distinctes. En particulier, c'est au contrecoup des gigantesques efforts de refoulements latéraux qui ont donné naissance aux Alpes, que cette masse rigide doit d'avoir son bord oriental vigoureusement redressé sous la forme des Cévennes, et son centre marqué, en pleine Auvergne, par les grands édifices volcaniques bien connus. Sans cet événement, un des plus considérables assurément dont notre continent ait jamais été le théâtre, nous aurions encore sous nos yeux le vieux Plateau central d'autrefois, tel qu'il était vers le milieu des temps tertiaires, quand sa surface, amenée à la condition de plaine au niveau de la mer et privée de toute couverture volcanique, se présentait, dans ses parties les plus déprimées, aussi bien en Auvergne que dans le Bourbonnais, couverte d'eaux lacustres ou saumâtres, notamment dans toute l'étendue de ces profondes échancrures qu'occupent maintenant les plaines fertiles de la Limagne et d'Auvergne. Assurément, au point de vue qui nous occupe, l'histoire détaillée de ce qui s'est passé sur ce fond de gneiss et de granite qui constitue, dans le centre, la plus grande individualité géographique de notre pays, serait fort intéressante; mais les simples faits précédemment énumérés suffisent amplement pour montrer que, dans toutes les questions relatives au relief terrestre, la notion d'âge prend une importance capitale. Elle seule peut fournir une explication rationnelle des particula-

rités propres à chacune des parties qui s'individualisent comme régions distinctes.

L'application de ces principes est du reste facile; car il est des traits tout à fait caractéristiques qui tout de suite permettent de reconnaître l'âge d'un relief déterminé, et d'y distinguer, suivant qu'elles s'écartent moins ou plus de l'état initial, des formes *jeunes*, *mûres*, ou *vieilles*.

Dans le premier cas, des traits fortement accentués dans tous les détails de relief, des contours heurtés aux arêtes vives, des cimes s'enlevant vigoureusement en saillie, des rivières vives à pente rapide brusquement interrompues par des cascades, quand il s'agit de régions montagneuses (Alpes); l'absence ensuite de régime hydrographique suivi, l'incertitude dans l'écoulement des eaux et la multiplicité des cavités lacustres, quand il s'agit de contrées plates (Finlande), sont autant de signes accusant la *jeunesse*.

L'*âge mûr* (Pyrénées) correspond au moment où l'on sent que l'érosion a déjà accompli une bonne partie de son œuvre, par suite au maximum de différenciation des reliefs. Au travers de montagnes couvertes de crêtes déjà émoussées et de pics en saillie, des vallées profondes, bien découpées, assurent aux eaux un écoulement complet et rapide. Dans les parties plus plates, les lacs primitifs ont en grande partie disparu, le plus souvent comblés par des alluvions et par suite transformés en grandes plaines où les rivières s'ouvrent un chemin facile.

La *vieillesse* (Bretagne, Morvan) s'annonce ensuite par une absence presque complète d'orientation distincte dans les lignes de relief, devenues très effacées, atrophiées; ainsi que par un aplatissement du pays marchant de pair avec l'absence de tout travail mécanique pour les cours d'eau, ceux-ci étant parvenus à donner à leur lit ce profil d'équilibre qui, se traduisant par une ligne droite presque horizontale, réduit à néant la force vive des eaux courantes. Dès lors, dans les vallées démesurément agrandies et dépourvues de pente sensible, circulent paresseusement des rivières dont les méandres sont multiples. Tout en un mot indique un ralentissement marqué dans l'œuvre de dégradation que poursuivent les éléments, et les formes topographiques sont en dernier lieu bien voisines de cet aplanissement régulier qui

seul peut imposer une limite à leur action. Aussi dans ces vieilles régions qui, le plus souvent, marquent l'emplacement de grandes lignes de relief aujourd'hui disparues, faut-il, inversement à ce qui se passe ailleurs, *descendre* dans les vallées pour se trouver en présence de sites prenant un caractère franchement montagneux, puis *monter* pour venir chercher, sur de vastes surfaces remarquablement aplanies, la sensation qu'on éprouve d'habitude dans les grands pays de plaines.

Telle est, dans ses traits généraux, cette nouvelle méthode d'analyse [1] qui permet de classer les formes géographiques d'une façon non seulement rationnelle, mais des plus attrayantes. Dans ces conditions, en effet, l'inclinaison du moindre versant, le plus petit élément du relief continental, même son effacement complet, au lieu d'être un fait brutal, devient une donnée précise capable de fournir sur le mode de développement des continents des renseignements du plus haut intérêt. Nous allons du reste voir, en terminant, comme application plus générale de ce principe, tout le parti qu'on peut en tirer pour établir un groupement rationnel des grandes unités continentales.

III

D'après les usages adoptés, on sait que les continents se groupent dans deux divisions, l'*ancien* et le *nouveau monde*, et cela d'après des données purement historiques : l'ensemble de l'Europe, de l'Asie et de l'Afrique se composant de régions connues avant les grandes découvertes de la fin du quinzième siècle, tandis que, pour l'Amérique, sa découverte ne remonte qu'au voyage célèbre de Christophe Colomb, c'est-à-dire à quatre cents ans. Or ce mode de groupement manque absolument de base ; en particulier, rien n'est plus inexact que d'appliquer aux Amériques la qualification de *nouveau monde*. Quand on s'adresse, comme il convient, à la géologie, par suite à l'histoire du développement progressif des masses continentales, on voit que c'est précisément le prétendu « nouveau monde », en particulier l'Amérique du Nord, dont le dessin général s'est esquissé de meilleure heure et qui de beau-

1. Davis, *Geographic Classification*, American Assoc. Adv. Sc., 1884.

coup a le mieux gardé les traits fondamentaux de sa structure ancienne[1].

Dès la première des époques primaires, celle dite cambrienne, dont les sédiments renferment les traces de la plus ancienne faune marine connue, ce continent américain formait un vaste triangle tournant sa pointe vers le sud, et limité à l'est comme à l'ouest par des régions qui devaient plus tard se relever sous la forme des Apalaches, puis des Montagnes Rocheuses. Nulle preuve plus convaincante que les contours de l'Amérique du Nord ont été fixés de bonne heure. Dans tout cet espace, en effet, depuis Vancouver jusqu'à la Pensylvanie, s'étendent de vastes territoires faits de gneiss et de granites, puis de formations primaires plissées, régulièrement aplanies, et sur lesquelles ne se dressent avec une saillie un peu prononcée que des monticules arrondis de nature morainique, et tout entiers dus à l'énorme extension qu'ont pu prendre les glaciers quaternaires sur ces espaces plats; ces monticules ne sont donc que des accidents ajoutés très récemment après coup, et qui, de plus, en barrant les anciennes vallées, sont devenus la cause de la multiplicité des grands lacs de la région. Puis, quand on analyse dans le sous-sol la forme et la direction des plis anciens, on peut aisément reconnaître l'ancienne liaison de ce vieux territoire des États-Unis du Nord avec un continent boréal aujourd'hui démantelé, en grande partie disparu sous les eaux des mers arctiques, mais dont les deux extrémités sont encore bien marquées, d'une part en Amérique par la côte du Labrador, de l'autre par la Finlande où l'on retrouve un semblable territoire aplani, criblé lui aussi, pour la même cause, de cavités lacustres, mais sous une forme exagérée, au point d'avoir mérité la qualification de *pays des mille lacs*.

Ici encore, en effet, dans ces terres plates au relief si complètement effacé de la Finlande, on doit voir une région très ancienne dont le sol gneissique, émergé depuis les temps primaires, livré par suite, sans défense, à l'action des érosions pendant des milliers de siècles, et parvenu sûrement à cet état de nivellement général qui seul impose une limite à leur activité, s'est trouvé ensuite,

---

1. De Lapparent. *Sommaire d'un cours de géographie physique*. Bulletin de l'Institut catholique, 3e année, 1892, p. 264.

lors de la grande phase d'extension des glaciers quaternaires, bien préparé pour recevoir de grandes accumulations de glace, voire même pour disparaître sous un manteau glacé continu. Dès lors, les formations glaciaires, en s'y étalant d'une façon uniforme, ont imprimé à la surface une marque nouvelle, masquant en grande partie son aspect ancien, et se traduisant, au milieu d'un *paysage morainique* bien caractérisé, par le fréquent arrêt des eaux sous une forme lacustre en arrière des barrages morainiques, et surtout par une telle indécision dans le régime hydrographique que les rivières, très lentes, figurant le plus souvent comme des enchaînements de lacs, et dépourvues de direction précise, ne savent pour ainsi dire où aller, si bien qu'elles se déversent tantôt à droite, tantôt à gauche, suivant l'importance et la direction des pluies. C'est que depuis le récent départ des glaces, ces rivières nouvelles, *surimposées*, comme les appellent si judicieusement les Américains, n'ont pas encore eu à leur disposition le temps nécessaire pour creuser dans ce terrain glaciaire des rigoles pourvues d'une pente suffisante pour assurer aux eaux courantes un écoulement rapide. En somme, les traits saillants d'une pareille contrée peuvent être définis d'un mot*: c'est une région ancienne dont la surface a été rajeunie par une action récente.* Comme preuve, on peut du reste faire cette remarque, qu'il suffit que ces formations glaciaires fassent défaut sur une certaine étendue pour qu'aussitôt disparaissent ces conditions physiques très étroites. C'est ce qui se passe autour du golfe de Botnie, où la forme ancienne, subsistant tout entière dans les provinces riveraines, s'y traduit sous une forme expressive dans la topographie par l'apparition d'une série de rivières se succédant nombreuses et pressées sur cette côte avec un parallélisme frappant. Toutes ces rivières *tranquilles*, aujourd'hui inactives, circulent paresseusement sur une pente très atténuée, bien voisine de ce profil d'équilibre qui réduit à néant la force vive des eaux courantes et devient pour tout réseau fluvial un signe franc d'ancienneté.

Pour trouver des conditions semblables, c'est-à-dire une autre indication de masses continentales très anciennement émergées, il faut en venir chercher la trace non plus dans le voisinage des contrées polaires comme précédemment, mais sur le trajet de la zone équatoriale; et cela sous la forme de l'*Indo-Afrique*, c'est-

à-dire d'une grande terre comprise entre les tropiques, qui s'étendait autrefois du Brésil à l'Australie en passant par l'Afrique australe et l'Hindoustan. Ce continent, largement constitué dès la fin des temps carbonifères, a joui pendant longtemps de ce privilège unique de pouvoir résister à tous les efforts de plissement, jusqu'au jour où de grandes cassures suivies d'effondrements ont déterminé l'ouverture graduelle dans sa masse des grandes dépressions marines (Atlantique septentrional, océan Indien, mer Rouge, golfe Persique), qui le réduisent maintenant à l'état de lambeaux. Ces lambeaux sont, avec l'Afrique australe et Madagascar comme annexe, les grandes péninsules asiatiques de l'Inde et de l'Arabie, l'Australie, l'Amérique du Sud dans sa partie brésilienne. Dans toutes ces régions plates de l'hémisphère Sud, des formes massives largement étalées en plateaux réguliers, jointes à une complète régularisation des côtes, marchant de pair avec des lignes de rupture qui, le plus souvent, tracent leurs limites du côté de l'océan, sont tout autant de faits attestant d'une façon bien expressive leur haute antiquité. Les preuves de leur continuité ancienne aussi ne manquent pas, et se traduisent par le développement que prennent, sur chacune d'elles, de puissantes formations gréseuses continentales, renfermant partout, avec une riche faune terrestre de grands reptiles, les mêmes espèces végétales : en particulier une flore spéciale de fougères (*Glossopteris*), d'équisétacées et de conifères attestant que ce vaste continent concentré entre les tropiques (*Lemuria* des zoologistes), absorbant pour lui toute la chaleur, introduisait dans le climat d'alors, pour cette partie de l'hémisphère Sud, des conditions de sécheresse absolue.

Telles sont les deux terres franchement anciennes, le *vieux monde* dans le sens absolu du mot[1]; et dans l'intervalle on voit tout de suite ce qu'on peut attribuer au *nouveau monde :* la majeure partie du soi-disant « ancien continent », c'est-à-dire de l'Europe,

1. Cette épithète s'applique en particulier à l'Indo-Afrique qui, après avoir joui pendant des milliers de siècles d'une stabilité absolue, a conservé dans tous ses restes l'image de ce que peuvent devenir des régions faites de sédiments horizontaux après une aussi longue émersion, et se trouve complètement privée à la surface de ces adjonctions récentes qui se sont souvent chargées, dans l'hémisphère opposé, de rajeunir la topographie atrophiée des restes du vieux continent boréal.



de l'Asie et de l'Afrique. Dans ce dernier ensemble, il y a lieu en effet de distinguer deux unités bien différenciées. L'une, *septentrionale*, formée, dans le nord, par une suite de régions remarquablement aplanies, comme celles des vastes solitudes de la Sibérie, du grand plateau russe et de la Finlande, directement appliquées contre les restes, au relief également effacé, de l'ancien continent boréal (monts Grampians d'Écosse, chaînes Scandinaves); tandis que son bord sud se montre marqué par une zone continue de plissements énergiques d'âge tertiaire, se poursuivant transversalement (est-ouest) d'un bout à l'autre du continent depuis l'Atlantique jusqu'au Pacifique, et comprenant, sous la forme successive de la Cordillère bétique, des Pyrénées, des Alpes, des Apennins et du Jura, des Karpathes et des Balkans, du Caucase, puis des formidables lignes de relief des chaînes asiatiques, la plus haute et la plus longue rangée de montagnes connues. C'est l'*Eurasie*, dont la partie européenne, loin de s'arrêter à la Méditerranée, s'étend au Maroc et à l'Algérie où se poursuivent sous la forme de l'Atlas les mêmes plissements. La Méditerranée d'ailleurs, dans son état actuel, n'est autre chose qu'une série de fosses ouvertes par effondrement au milieu même de cette grande zone plissée lors de son mouvement d'ascension; loin de pouvoir être considérée comme une limite, elle doit être englobée dans cette première unité, dont la base très accidentée est l'un des traits les plus récents de la surface du globe.

Il en est tout autrement pour la seconde unité, qui, développée dans le sud sous la forme plus simple et régulière des vastes plateaux *indo-africains*, représente le type le plus franc d'un vieux territoire émergé depuis les âges géologiques les plus reculés, en même temps qu'une zone stable sur laquelle les grands efforts de plissement des temps secondaires et tertiaires ne se sont traduits, cette fois, que par des cassures sensiblement dirigées nord-sud. Elle comprend en effet, bordées, dans le nord, par une série continue de grandes dépressions la plupart désertiques (Sahara, déserts du Nord-Ouest de l'Arabie, plaines basses alluviales indo-gangétiques), toutes ces terres massives, triangulaires, de l'hémisphère Sud dont nous avons déjà parlé (Afrique australe, péninsules de l'Arabie et de l'Inde avec leur prolongement Australien, et dans l'intervalle Madagascar comme témoin de l'ancienne liaison), et

que nous savons être les restes de cet ancien continent austral dont le développement a été si différent de celui du Nord.

Ce mode de groupement n'est pas seulement applicable aux grandes unités continentales qui se développent à l'est de l'Atlantique sur le bord opposé de cet océan ; l'Amérique, — quand on met à part sur son flanc occidental le bourrelet montagneux des Andes où se concentre, en face du Pacifique, tout son relief, et qui, en somme, n'est venu que tardivement s'ajouter à la masse principale du continent, — offre à son tour deux unités dont la symétrie avec les précédentes a depuis longtemps été exprimée avec beaucoup de force par M. Suess.

C'est d'abord celle du Sud, dont toute la partie située à l'ouest de la Cordillère offre, avec une structure extrêmement simple, un relief à peu près négligeable, comme il convient à une terre longtemps soumise à l'érosion et qui, du reste, soudée dans le principe à l'Indo-Afrique par sa partie brésilienne, a partagé le même sort jusqu'au jour où de grandes cassures nord-sud, suivies de l'effondrement qui a donné naissance à l'Atlantique méridional, sont venues la détacher du continent austral.

Puis celle du Nord qui, comme l'Europe et l'Asie septentrionale, a longtemps fait partie du continent boréal. Pour compléter son analogie avec l'Europe, de même que dans ce dernier continent on voit se présenter au pied des restes finlandais et écossais de la vieille terre du Nord une zone très disloquée, au relief confus, celle des rides *hercyniennes*, où tous les plissements sont anciens, de même on voit dans l'Amérique du Nord s'introduire, au pied de la région très aplanie des grands lacs et sur son bord oriental, sous la forme des Apalaches, une zone ridée du même âge, dont les plissements ont eu pour effet d'accentuer le bord du vieux continent paléozoïque dans ces deux directions.

Enfin, dans l'intervalle de ces deux Amériques, à peine réunies par l'isthme de Panama qui représente un trait de jonction très récent, on peut constater, d'après leur structure et leur composition, que les montagnes côtières du Venezuela et de la Colombie, avec la longue chaîne insulaire des Antilles, ne sont autre chose qu'une zone plissée d'âge tertiaire, en tous points comparable à celle qui marque le bord sud de l'Eurasie, et construite sur le même type ; puis reconnaître par suite qu'il y a lieu de considérer

l'Amérique centrale comme un territoire indépendant représentant une zone plissée, écrasée entre les deux masses très résistantes des deux Amériques; absolument comme l'est la zone des grandes chaînes alpines et asiatiques entre les massifs stables de l'Eurasie et de l'Indo-Afrique. Ainsi s'explique que l'activité volcanique soit, dans toute l'étendue de cette bande plissée, bien développée, et notamment portée au maximum dans cette partie centrale américaine, où elle se poursuit dans le Bas-Mexique jusqu'au point même où cesse de se faire sentir l'influence de ces plissements.

En ce faisant, c'est-à-dire en rattachant, comme il convient, à l'isthme américain la rangée des Antilles ainsi que, dans le sud, la série des chaînes côtières, franchement divergentes des Andes, qui bordent l'Amérique méridionale dans la Colombie et le Venezuela, on a l'avantage d'isoler une région naturelle bien individualisée, tout à fait distincte, où dans le sous-sol on ne rencontre rien de plus ancien que le crétacé inférieur, où toutes les formations tertiaires sont énergiquement plissées, absolument comme dans la zone montagneuse méridionale de l'Eurasie; en somme un espace correspondant précisément à celui qui pendant si longtemps sous une forme massive a séparé les deux Amériques.

Quant à cette symétrie si remarquable qui s'établit entre les grandes unités continentales qui se développent de part et d'autre de l'Atlantique, il faut en chercher la raison dans ce fait que leur séparation par cette grande dépression marine intercalée ne remonte pas à une date éloignée. Peu de temps, en particulier, nous sépare du moment où, sur l'emplacement de l'Atlantique septentrional, une terre unissant l'Europe avec l'Amérique du Nord permettait, jusqu'au milieu de l'ère tertiaire, aux mêmes espèces végétales et animales de s'y développer de part et d'autre. C'est seulement quand l'Europe méridionale a commencé à être agitée par les grands mouvements qui devaient bientôt se résoudre dans la formation des Alpes, qu'une première brèche s'est ouverte dans ce continent atlantique; puis finalement, quand la dislocation s'est trouvée complète, cet événement, comme M. de Lapparent a si bien mis le fait en évidence [1], en introduisant nécessairement

1. *Sur les causes de l'extension des glaces.* (*Revue des questions scientifiques* octobre 1893.)

dans les conditions climatériques des régions avoisinantes des modifications notables, s'est trouvé enregistré par ce fait qu'il est devenu la cause principale de la grande extension des glaces quaternaires.

Tout autre est l'immense et très homogène dépression du Pacifique; le Grand Océan n'est pas seulement celui où vient se concentrer la plus grande masse d'eau du globe, mais bien un des traits les plus anciens de la géographie, et aussi des plus stables. Le bourrelet continu de hautes montagnes, hérissées de volcans, qui en tracent la bordure, la localisation de ses grandes fosses au pied même de ce brusque ressaut des rivages, l'absence aussi, presque complète, au travers de cette ride côtière, d'échancrures capables de livrer passage à quelque fleuve important, si bien qu'en particulier pour l'Amérique du Sud les eaux courantes s'en vont à l'Atlantique, sont tout autant de faits montrant qu'au lieu de représenter, comme ce dernier océan, une immense tranchée ouverte au travers d'une masse continentale autrefois continue, le Pacifique représente dans toute la force du terme une immense zone déprimée, par suite, une région faible de l'écorce, n'ayant jamais présenté de terre ferme en son milieu et prédestinée de tout temps à l'affaissement. Constitué dès la fin des temps primaires, depuis lors ses rivages n'ont guère changé de place. Les seules modifications importantes à signaler, c'est que, lors des grands mouvements orogéniques tertiaires, les plissements, en s'accumulant sur ses bords, ont fini par les redresser vigoureusement sous la forme de chaînes côtières; absolument comme sur le pourtour de la dépression méditerranéenne, qui se trouve aussi enveloppée par une série continue de hautes chaînes résultant de la concentration sur ses bords des grands efforts de plissement modernes.

Ch. Vélain.

Erratum. — Dans notre dernier numéro, p. 348, ligne 17, au lieu de : « 700 millions de kilomètres cubes », lire : « 100 millions de kilomètres cubes » ; et ligne 21, au lieu de : « quarante-trois millions 750 mille années », lire : « six millions et demi d'années ».



LECTURES VARIÉES

[**Les pages qui suivent sont extraites d'une étude historique de M. Paul Dupuy sur l'*Ecole normale de l'an III*, publiée en tête du volume du Centenaire de l'École normale supérieure. Cette étude, où, à l'aide de documents originaux inédits ou peu connus, M. Dupuy a retracé l'histoire d'un des plus intéressants épisodes du long effort tenté par la Révolution pour organiser l'instruction publique, a mis en lumière plusieurs points importants restés ignorés jusqu'à présent ; et en particulier celui-ci, — on le verra dans les extraits reproduits ci-après, — que l'institution révolutionnaire de l'École normale fut conçue avant le 9 thermidor, sur le prototype de la fameuse École des armes, poudres et salpêtre, que le Comité de salut public avait créée par son arrêté du 14 pluviôse an II. — *La Rédaction.***]

Les origines de l'École normale de l'an III.

Lorsque la Convention, par son décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794), fonda l'École normale, elle réalisa une idée qui était déjà bien vieille en France.

Elle avait paru pour la première fois en 1645, dans l'Université de Paris, lorsque le recteur Dumonstier avait proposé d'élever aux frais de l'Université un certain nombre d'enfants de bonne espérance, qui pourraient devenir régents.

Le Parlement de Paris l'avait reprise à son tour et même mise un instant à exécution, lorsque, après l'expulsion des Jésuites en 1761, il avait institué les agrégations et réuni à Louis-le-Grand les boursiers des petits collèges de l'Université.

Les évêques enfin, une fois le Parlement vaincu, s'étaient demandé, en 1780, si, pour hâter le moment où ils seraient maîtres de tous les collèges en France, il ne conviendrait pas de former un établissement qui pût fournir des principaux et des régents à toutes les parties du royaume.

. . . .

Bien qu'il y ait eu dans les assemblées révolutionnaires d'anciens parlementaires qui avaient pris part à la grande campagne de 1761-1763, comme Guyton de Morveau, ou qui en avaient été témoins, comme Le Peletier de Saint-Fargeau, aucun souvenir ne sembla subsister pendant la Révolution des tentatives officielles qui avaient suivi l'expulsion des Jésuites ; il n'y fut jamais fait l'ombre d'une allusion. C'est que, dans l'entreprise parlementaire, le fond même de l'enseignement avait été moins visé qu'une réforme organique : la réorga-

nisation politique des collèges primait leur organisation pédagogique; ces deux réorganisations parurent au contraire inséparables pendant la Révolution. Le programme révolutionnaire resta, à travers toutes les modifications successives que lui firent subir les circonstances, celui-là même que Kant avait si énergiquement formulé pour l'Allemagne en 1777 : « C'est en vain qu'on attendrait la guérison du genre humain d'une lente réforme pédagogique. Il faut que les écoles soient entièrement reconstituées, si l'on veut espérer en voir sortir quelque chose de bon, car elles sont défectueuses dans leur organisation première, et les maîtres eux-mêmes ont besoin de recevoir une nouvelle culture[1]. » Ajoutons à cela que le souci de l'enseignement primaire a toujours été le souci dominant pendant la Révolution. Le peuple ne savait, quoi qu'on ait pu dire à ce sujet, ni lire ni écrire à la fin de l'ancien régime. Dans les débats qui eurent lieu à l'Ecole normale en 1795, le célèbre grammairien de Wailly déclara que, sur 25 millions d'habitants que comptait la France, il n'y en avait pas, à son avis, plus de 200,000 sachant lire et écrire. L'instruction du peuple fut donc l'article fondamental de tous les projets révolutionnaires sur l'instruction publique.

. . . .

L'influence de l'exemple donné par l'Allemagne est visible dès la rédaction des cahiers de 1789. Si l'on y recherche l'idée d'Ecole normale, on la trouve exprimée onze fois[2], dont une en Champagne, une en Lorraine, trois en Alsace. En Champagne, le Tiers-Etat du bailliage de Reims désire dans chaque diocèse « des établissements propres à former des maîtres d'école ». En Lorraine, le clergé de Verdun réclame pour chaque diocèse « une école publique où les maîtres seront formés à l'instruction de la jeunesse de la campagne ». En Alsace, le clergé de Colmar offre les fonds des bénéfices supprimés pour l'établissement et l'entretien de « pépinières destinées à former des maîtres d'école, ces hommes si nécessaires » ; le Tiers-Etat du bailliage de Haguenau propose d'établir « des écoles publiques où les communautés pourraient envoyer des sujets qui porteraient ensuite parmi elles les instructions qu'ils y auraient puisées » ; le clergé des districts de Belfort et Huningue demande « quelques maisons dans différentes villes de la province

1. *Kœnigsberger gelehrte und politische Zeitung*, 1775, n° 25. (Voir Pinloche, *la Réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle : Basedow et le philanthropinisme*, p. 33.)

2. Allain, *la Question d'enseignement en 1789 d'après les Cahiers*, p. 120. L'abbé Allain a donné dans ce livre les extraits de tous les passages des cahiers relatifs à l'instruction publique. Un certain nombre de vérifications m'ont convaincu de la complète exactitude de ce recueil, et dispensé d'un travail considérable, qui eût été nécessaire si je n'avais eu à ma disposition que la table alphabétique des *Archives parlementaires*. Je diffère d'opinion avec l'abbé Allain sur une foule de points; mais je tiens à constater ici le service qu'il a rendu, en publiant ce livre, aux études révolutionnaires.



pour l'enseignement des individus qui se destinent à l'emploi difficile de maître et maîtresse d'école ». Il paraît évident que la fréquence relative de ce vœu dans les provinces orientales de la France, et surtout en Alsace, tient au voisinage et à l'exemple de l'Allemagne.

Depuis un siècle, en effet, les séminaires d'instituteurs s'étaient multipliés en Allemagne et en Autriche, et même, dans ce dernier pays, ils portaient le nom que la Convention devait naturaliser français. C'était à la fin du dix-septième siècle, en 1698, que les premiers *seminarii scolastici* avaient été établis dans le duché de Saxe-Cobourg-Gotha. La même année, Francke avait posé à Halle la première pierre de son *Pædagogium*, où une classe spéciale fut bientôt réservée aux étudiants pauvres de l'Université qui désiraient se vouer à l'enseignement. Les disciples de Francke n'avaient pas tardé à fonder des établissements analogues dans les États prussiens, à Stettin, puis à Berlin, dont le *seminarium* devint en 1753 un établissement officiel chargé de préparer des maîtres pour les écoles rurales du Brandebourg.

Dix ans plus tard, en 1763, un *seminarium* semblable, mais catholique, avait été établi sur le même plan à Breslau par Felbiger, abbé de Sagan, et Marie-Thérèse, dont les yeux suivaient attentivement, à travers leurs larmes, tout ce qui se passait dans la chère province perdue, fut si frappée des services rendus à la Silésie par Felbiger qu'elle l'appela auprès d'elle en 1774, et lui confia la direction générale des écoles dans ses États héréditaires. C'est par lui que fut rédigé le règlement scolaire du 6 décembre 1774, où pour la première fois parut le nom d'*école normale* : « *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen* ». Cette ordonnance prescrivait la création d'une école normale au siège de chaque commission scolaire provinciale. Par *école normale* on entendait une école dont l'enseignement devait servir de modèle aux autres, et à laquelle était annexé le séminaire d'instituteurs. A la mort de l'impératrice, en 1780, quinze écoles normales existaient en Autriche ; Joseph II en institua une à Bruxelles en 1787.

Aux écoles normales fondées sous l'inspiration de Francke et de Felbiger s'en ajoutèrent d'autres, à Idstein, à Meiningen, à Gotha, fondées en 1779 et 1780 sous l'inspiration de Basedow. C'est en 1774 que Basedow, après avoir publié ses ouvrages pédagogiques, dont les principales idées venaient de Locke et de La Chalotais [1], ouvrit pour

---

1. Voir Pinloche, *ouvr. cité*, chap. X : *les Sources du « Manuel élémentaire »*, pp. 282-291. On y voit clairement tous les emprunts faits par Basedow à l'*Essai* de La Chalotais : idée d'une éducation d'État, idée d'un Conseil de l'enseignement, idée des livres élémentaires. Ces emprunts ont été niés dans la suite par Basedow, bien qu'il les eût tout d'abord expressément reconnus. Il est curieux de constater que le *philanthropinisme*, avec lequel la pédagogie révolutionnaire eut tant d'attaches, en avait lui-même avec le plus hardi des pédagogues parlementaires de 1763.

la pratique de ses théories le *Philanthropinum* de Dessau. Suivant le rêve de Rousseau, qui fut aussi celui de la Révolution, il voulait former des « citoyens du monde », des hommes préparés pour une existence à la fois heureuse et utile. Naturellement, une des parties essentielles du *Philanthropinum* était le séminaire, où les maîtres devaient apprendre la méthode.

Pendant les vingt dernières années du dix-huitième siècle, on ne compte pas en Allemagne moins de vingt-cinq fondations de séminaires d'instituteurs; il faut y ajouter celle du premier séminaire de maîtres pour l'enseignement classique, qui fut annexé en 1787 au gymnase de Friedrichswerder, à Berlin.

En résumé, au moment où furent rédigés les cahiers des États-Généraux, il y avait déjà dans les pays allemands une cinquantaine d'écoles normales, et ce nom même était celui qu'elles portaient dans les États autrichiens [1].

Cette effervescence pédagogique ne pouvait passer inaperçue en France. On sait avec quel soin, dans sa *Monarchie prussienne*, Mirabeau a étudié les progrès de l'instruction publique en Prusse sous Frédéric II. Il est plus curieux assurément de constater, dans les cahiers de nos provinces de l'Est, des vœux qui semblent inspirés par l'exemple de l'Allemagne.

Des preuves précises mettent d'ailleurs cette inspiration hors de doute. Strasbourg, avec son Université, la seule vraiment vivante en France à la fin du dix-huitième siècle [2], était alors le point où la France et l'Allemagne prenaient contact. Par-dessous les correspondances entre les princes allemands et les philosophes ou les savants français, il y avait, grâce à l'Alsace et à Strasbourg, une correspondance moins brillante, mais bien autrement importante, entre les deux pays, une activité incessante d'échanges intellectuels. Comme l'*Essai* de La Chalotais et l'*Émile* de Rousseau avaient passé le Rhin, le *philanthropinisme* le passa à son tour. Parmi les premiers collaborateurs de Basedow à Dessau se trouvaient deux Alsaciens, Simon et Schweighæuser, qui le quittèrent en 1778. Tous deux, rentrés à Strasbourg, y dirigeaient en 1781 une maison d'éducation « pour de jeunes demoiselles [3] ». Ils publièrent à cette date un petit manuel d'instruction intuitive [4], dans la préface duquel ils exprimaient le

1. La plupart des détails qui précèdent ont été empruntés, soit au livre de M. Pinloche, que j'ai déjà cité, soit au *Dictionnaire de pedagogie* de F. Buisson, soit à l'*Encyclopædie des gesammelten Erziehungs- und Unterrichtswesens* de Schmid.

2. Voir Liard, *l'Enseignement supérieur en France*, I, chap. II.

3. Le journal du Philanthropinum : *Pædagogische Unterhandlungen oder philanthropisches Journal und Lesebuch* (Dessau, 1779-1784), publia le programme de cette école. (Voir Pinloche, *ouvr. cité*).

4. *Connaissances les plus nécessaires, tirées de l'étude de la nature et des arts*

souhait que le roi de France fondât à son tour des séminaires d'instituteurs. « Si, disaient-ils, depuis longtemps on s'était occupé à former des séminaires d'instituteurs, se trouverait-on si embarrassé dans plusieurs pays de remplacer cet ordre supprimé de religieux, pour la plupart gens à talents, dont le mérite principal consistait dans la manière d'enseigner? Louis XIV a établi un corps du génie pour rendre le canon français respectable aux ennemis... L'établissement d'un corps de génie pour former des instituteurs capables de fournir à l'État des hommes vigoureux et éclairés et des citoyens vertueux, serait un plan bien digne d'être exécuté par Louis XVI. » Ainsi, à Strasbourg, et dès 1781, les deux philanthropinistes alsaciens exprimaient les mêmes vœux que nous retrouvons dans plusieurs cahiers de l'Est en 1789, et notamment dans trois cahiers alsaciens. L'influence de l'Allemagne est donc visible ici dès ce moment; elle a persisté pendant toute la Révolution et, soit directement, soit par l'intermédiaire de l'Alsace, elle s'est fait sentir sur la Constituante, la Législative et la Convention.

Pendant la Constituante, ce fut le principal collaborateur de Basedow à Dessau, Campe, qui vint à Paris en 1789, avec son ancien élève, Guillaume de Humboldt; il entra en relations avec plusieurs membres de l'Assemblée, notamment avec Mirabeau, et fut très lié avec L.-S. Mercier [1], alors simple journaliste, mais qui fit plus tard partie du Comité d'instruction publique de la Convention. Il n'est pas supposable qu'il leur ait laissé ignorer ce qui avait fait jusqu'alors la passion de sa vie. Ce fut sans doute au même titre que Pestalozzi qu'il figura sur la liste des étrangers auxquels la Législative donna le titre de citoyen français, le 26 août 1792.

En 1791, Mathieu, procureur-général-syndic du Bas-Rhin, qui avait passé plusieurs années au service du prince de Hohenlohe avant la Révolution, présenta à l'Assemblée constituante un *Plan d'éducation* [2] où il demandait l'établissement de séminaires pour instruire les futurs maîtres dans l'art si difficile de former des hommes [3]. Un instituteur de Fribourg-en-Brisgau, nommé Zeller, écrivit de son côté une lettre où il demandait « s'il ne serait pas à propos qu'il y eût par département une maison destinée à instituer les maîtres d'école, et à leur donner par la science et les mœurs cette habileté nécessaire pour former de bons et éclairés citoyens [4] ».

---

et métiers, destinées à la jeunesse de moyen âge, par MM. SCHWEIGHÆUSER et SIMON, conseillers de légation de S. A. S. Mgr le margrave de Bade, et directeurs d'une maison d'éducation pour de jeunes demoiselles à Strasbourg. 1 vol. in-12, Bâle, 1781.

1. Voir PINLOCHE, *ouvr. cité*, p. 437 et pp. 558-561.

2. Arch. nat., F[17] 1007.

3. Mathieu représenta son plan à la Législative où il fut député (ne pas le confondre avec le conventionnel du même nom).

4. Arch. nat., F[17] 1310.

Cependant rien des idées allemandes de séminaires pour les maîtres ne parut dans le rapport et le projet de décret de Talleyrand, bien que le principe des écoles spéciales y fût adopté. Il sembla sans doute au Comité de constitution que, selon les expressions mêmes de Talleyrand, si les instituteurs étaient destinés à propager l'instruction, l'instruction devait à son tour créer et multiplier les bons instituteurs, et que la seule précaution à prendre était d'établir des examens sévères[1].

La Législative n'accepta pas, comme on sait, le plan que la Constituante lui avait légué. La première elle eut un Comité d'instruction publique, et des travaux de ce Comité sortit le projet célèbre de Condorcet. On y lit[2] :

« Il y aura provisoirement dans chaque institut un cours où les personnes qui se destinent aux places d'instituteurs des écoles primaires et des écoles secondaires seront formées à une méthode d'enseigner simple, facile et à portée des enfants, et où elles apprendront à faire usage du livre qui doit leur servir de guide. Les professeurs de l'institut et le conservateur nommeront chaque année un des professeurs qui donnera ce cours, et qui recevra pour cet objet des appointements particuliers[3]. »

Ainsi le projet du Comité d'instruction publique de la Législative prévoyait, au moins pour un temps, l'établissement en France de cent dix cours pédagogiques, destinés à former des instituteurs pour l'enseignement primaire et le degré immédiatement supérieur. Leur objet devait être semblable à celui du *Philanthropinum:* exercer les futurs maîtres à l'emploi d'un livre élémentaire[4].

Comment le Comité avait-il été mis au courant de la méthode de Basedow? Par l'intermédiaire de l'Alsace. Un de ses membres était Arbogast, député du Bas-Rhin, ancien professeur de mathématiques à l'école d'artillerie de Strasbourg. Il était à coup sûr en relations avec Simon, qui était devenu depuis 1789 un personnage important à Strasbourg[5]. A la troisième séance du Comité, on[6] proposa « de faire

1. Pages 73 et 132.

2. Titre IV, art. 8.

3. Quant aux professeurs des instituts, c'était dans les lycées (établissements d'enseignement supérieur) qu'ils devaient se former. « C'est au moyen de ces établissements, dit Condorcet, que chaque génération transmettra à la génération suivante ce qu'elle a reçu de la génération précédente et ce qu'elle a pu y ajouter. »

4. Basedow, appelé à Dessau, avait tenu à terminer son *Manuel élémentaire* avant de fonder l'école où l'on devait s'en servir, et le séminaire où les maîtres apprendraient à s'en servir. (Voir PINLOCHE, *ouv. cité*, chap. III).

5. Il rédigeait plusieurs journaux depuis 1789. (Voir les *Notes biographiques sur les hommes de la Révolution à Strasbourg*, par Étienne BARTH, *Revue d'Alsace*, 1882, et le *Mayence* de CHUQUET, p. 60.) Sur Simon à la fin de sa vie, on trouvera un passage amusant dans les *Vieux Souvenirs* du prince de JOINVILLE, p. 10. (Voir ce passage dans la *Revue pédagogique* du 15 mai 1894, p. 457. *Rédaction*.

6. Ce dut être Arbogast lui-même.

venir d'Allemagne des ouvrages sur l'organisation des *écoles normales*, les universités et les gymnases », et ce fut lui qu'on chargea d'écrire pour cet objet à Strasbourg (3 novembre 1791).

Outre les publications de Basedow, la *Méthode nouvelle*, la *Philaléthie*, le *Manuel élémentaire*[1], que le Comité connut évidemment par ce moyen, il reçut en mars 1792, d'un citoyen de Strasbourg, Antoine Dorsch, un *Projet d'établissement de collèges pour l'instruction des maîtres d'école dans chaque département du royaume*[2]. Dorsch était un prêtre allemand originaire du Palatinat, qui avait participé à la fondation de l'Université de Mayence. Il était venu à Strasbourg en 1790, comme professeur de morale à l'académie catholique, et avait adopté avec passion les opinions révolutionnaires : il avait été élu vicaire général constitutionnel[3]. C'était donc un Allemand naturalisé Français : lui-même déclarait que son plan n'était que « la copie des meilleures institutions de ce genre, qui existaient déjà dans les plus florissantes provinces d'Allemagne, où elles faisaient le plus grand bien ».

Au mois de mars aussi, un journaliste prussien bien connu, ancien capitaine au service du roi de Prusse, M. d'Archenholtz, qui se trouvait alors à Paris, fit parvenir à l'Assemblée un mémoire important sur les réformes introduites dans l'éducation, en Allemagne, par Basedow et ses disciples[4]. Le Comité d'instruction publique en eut communication le 4 avril 1792, juste au moment où Condorcet mettait la dernière main au plan général, quinze jours avant qu'il en lût le texte définitif au Comité.

Il est donc hors de doute que les renseignements sur la pédagogie allemande n'ont pas fait défaut au Comité d'instruction publique de la Législative. Il en reçut au moins par quatre voies différentes : par Arbogast, par Dorsch, par Archenholtz, et enfin par Mathieu, qui représenta à l'Assemblée, dont il était membre, le *Plan d'éducation* adressé à l'assemblée précédente[5]. Ainsi on est autorisé à voir, dans l'article du projet de Condorcet que j'ai cité, une imitation de ce qui

---

1. Une traduction française en avait paru à Leipzig en 1774.

2. Voir le texte de ce projet dans GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative* (pp. 148 et suiv.). Dorsch propose l'expression de *collèges de maîtres d'école* comme la traduction de *Schul-Lehrer-Akademien*, qui était le nom de plusieurs séminaires d'instituteurs allemands. L'imprimé original est aux Archives nationales (F^{17} 1309).

3. Voir HEITZ, *les Sociétés politiques de Strasbourg* 1790-1795. Dorsch retourna à Mayence pendant l'occupation française par Custine, et y fut un personnage très important (Voir le *Mayence* de CHUQUET, *passim*.)

4. Voir GUILLAUME, *Procès-verbaux*, pp. 422 et suiv.

5. Le texte de ce plan se trouve aux Archives nationales, parmi les papiers du Comité d'instruction publique de la Législative transmis à celui de la Convention (F^{17} 1007).

se faisait depuis vingt ans en Allemagne pour l'enseignement élémentaire.

La Convention n'ignora pas plus l'Allemagne que la Législative. Un de ses membres les plus connus, Rühl, député du Bas-Rhin comme Arbogast, avait été avant la Révolution ministre du comte de Leiningen-Dachsbourg, et, en cette qualité, il avait collaboré avec Bahrdt, l'un des principaux disciples de Basedow, à l'établissement du *Philanthropinum* de Heidesheim[1]. Rühl, il est vrai, ne fit jamais partie du Comité d'instruction publique de la Convention, mais il fut le président de la commission d'éducation que Robespierre fit nommer le 3 juillet 1793[2].

Quant au Comité, il reçut tout d'abord l'héritage des dossiers de son prédécesseur, et fut comme lui en rapport avec plusieurs pédagogues allemands de l'école de Dessau.

Au mois d'octobre 1792, Villaume, qui avait été le collaborateur le plus fécond de Campe à la *Revision générale de l'enseignement et de l'éducation*[3], terminée depuis l'année précédente, écrivit à la Convention pour se mettre à sa disposition. Descendant d'anciens réfugiés français, il voulait répondre à l'appel qui venait de leur être adressé, et s'offrait, entre autres choses, « pour fonder et diriger des séminaires de maîtres pour les écoles nationales[4] ». C'était précisément un des hommes dont Archenholtz avait parlé dans son mémoire huit mois auparavant[5]. La lettre de Villaume fut transmise au Comité d'instruction publique dont Arbogast était alors président.

---

1. Voir PINLOCHE, *ouvr. cité*, livre II, chap. III, p. 329 et suiv.

2. Cette commission fut réunie au Comité le 6 octobre suivant. Mais Rühl l'avait quittée le 16 septembre, chargée par la Convention d'une mission dans la Marne et la Haute-Marne. (Voir GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, II, pp. 9 et 10.)

3. *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, 16 vol., 1785-1791. (Voir PINLOCHE, *ouvr. cité*, chap. X et XI.)

4. Je ne sais quelle suite eut sa démarche. Un de ses fils fut officier français. Aux Archives nationales, dans le carton F[17] 1010[1], se trouve une chemise vide sur laquelle est écrit : « Le citoyen Villaume, sous-lieutenant au 4e bataillon de la Sarthe, adresse au Comité d'instruction publique un mémoire de son père sur l'éducation, et une recette de savon écrite en allemand ». Le mémoire fut envoyé à Grégoire le 11 prairial (évidemment de l'an II). Villaume avait dû rentrer en France lui-même, car dans un cahier de notes des employés du Comité (Arch. nat., DXXXVIII, 1) se trouve mentionnée, sans date, une demande qu'il fit pour obtenir la place de conservateur de la bibliothèque de Cambrai. En fructidor an II, il avait envoyé au Comité un *Discours académique sur les principes de l'éducation*, que mentionne le procès-verbal. Pendant la durée de l'École normale, il fut, au Lycée des Arts, chargé de diriger le cours dialogué de pédagogie institué pour les élèves de l'École.

5. « Les noms de Campe, de Weisse, de Resewitz, de Basedow, de Salzmann,

Simon enfin était venu à Paris dans l'été de 1792, et avait fait partie du directoire secret d'insurrection qui prépara la journée du 10 août[1]. Lui-même a pris soin de faire savoir quels rapports il eut à cette époque avec le Comité d'instruction publique. Dans une petite brochure qu'il publia en 1801, toujours pour préconiser l'établissement d'écoles normales[2], on rencontre le passage suivant : « Lié avec quelques membres du Comité d'instruction publique de la Convention, j'essayai de leur faire sentir, il y a plus de six ans, la nécessité d'établir des écoles normales pour former des instituteurs et créer un mode d'enseignement uniforme. J'eus le bonheur de persuader sans avoir celui d'être suffisamment compris. Les circonstances m'entraînèrent vers les frontières[3] : ma proposition germa; mais elle ne produisit aucun des avantages que je m'en étais promis. »

. . . .

On sait que dans le projet de décret sur l'instruction publique que Lakanal apporta à la Convention, au nom du Comité d'instruction publique, le 26 juin 1793, le Comité, se rangeant à l'avis de Daunou et de Sieyès, n'avait prévu que des écoles primaires, et abandonnait l'enseignement secondaire et supérieur à l'initiative privée et à la libre concurrence : il n'était pas question d'écoles pour former des instituteurs. Et cependant il est sûr que le Comité y avait pensé, car, lorsque la Convention, obéissant aux critiques violentes des Jacobins, eut repoussé le projet, l'idée de ces écoles parut dans la défense que publia Daunou[4]. Daunou ne renonçait pas à ses idées sur la liberté, il les développait et les défendait au contraire de la façon la plus remarquable; mais, en homme pratique, il consentait à examiner les motifs de ses adversaires, « moins comme des objections à réfuter par des discours que comme des demandes auxquelles il faudrait peut-être satisfaire par des établissements »; et parmi ces établissements,

---

de Rochow, de Becker, d'Ebeling, de Gedike, d'André, de Villaume, de Trapp...., s'ils ne sont pas tous parvenus à vos oreilles, sont au moins dignes de votre estime. »

1. Voir BARTH, *Notes biographiques sur les hommes de la Révolution à Strasbourg* (*Revue d'Alsace*, nouvelle série, XI, p. 417).

2. *Observations sur l'organisation des premiers degrés de l'instruction publique*, par SIMON, ex-professeur d'allemand au Prytanée de Saint-Cyr, 30 pages in-8°, Paris, Levrault, 1801.

3. Il fut un des commissaires nationaux envoyés par le Conseil exécutif provisoire auprès de l'armée du Rhin et de la Moselle, en vertu du décret de la Convention du 15 décembre 1793. (Sur son rôle à Mayence jusqu'à la capitulation de juillet 1793, qu'il signa comme membre du comité de défense, voir le *Mayence* de CHUQUET.)

4. *Essai sur l'instruction publique*, par P.-C.-F. DAUNOU, imprimé par ordre de la Convention nationale (49 pp. in-8°, Paris, 1793).

il prévoyait un certain nombre d'*écoles de l'art d'enseigner*[1]. Il n'est donc pas douteux que le projet de ces sortes d'écoles, bien que le procès-verbal du Comité d'instruction publique n'en parle pas à cette époque, avait été soumis à ses premières discussions. Il est même certain, en outre, qu'elles avaient été déjà désignées par plusieurs membres du Comité sous le nom d'*écoles normales*. En effet, lorsqu'à la place du projet Daunou-Sieyès-Lakanal, la Convention discuta en juillet le plan de Lepeletier présenté par Robespierre, deux membres du Comité mirent en avant l'idée et le nom d'*écoles normales*. Grégoire dit dans son discours[2]:

« Vous ferez sans doute entrer dans votre plan de régénération des *écoles normales* pour former des instituteurs. »

Et Léonard Bourdon écrivit dans son projet de décret sur l'éducation nationale[3]:

« Nous sommes dans le plus grand embarras pour avoir quant à présent de bons instituteurs : il faut y suppléer en encourageant les hommes de génie à nous donner de bons livres élémentaires qui dirigent les instituteurs. Nous avons encore un autre moyen que je crois très efficace, le voici : ce serait d'établir à Paris, sous les yeux du Corps législatif, deux écoles pour former des instituteurs pour le premier et le second degré d'instruction, des *écoles normales* ; de réunir dans ces deux écoles les hommes les plus éclairés dans chaque genre ; ces hommes s'assembleraient pour conférer sur les meilleures méthodes d'enseignement, les feraient pratiquer à ceux qui se destineraient à être instituteurs et les recueilleraient chaque semaine dans un journal ; ce journal, envoyé dans les différentes écoles, y seconderait efficacement le zèle et la bonne volonté des instituteurs encore novices dans leur art, et établirait dès le premier moment de l'uniformité dans l'enseignement. »

Ce n'est pas seulement le mot qui paraît ici passé dans l'usage courant ; l'idée a déjà été discutée ou méditée : elle se présente avec un programme d'application qui se rapproche déjà beaucoup, par certains côtés, de celui qu'adopta huit mois plus tard le Comité d'instruction publique.

. . . .

1. Pages 39 et 40. « Ainsi, après avoir écarté toute idée de privilèges, de maîtrise, de communauté, de collège, de lycée, d'académie, de corporations quelconques, je pense qu'il serait à propos de recréer un petit nombre d'écoles publiques : 1° de l'art de conserver et de rétablir la santé ; 2° de l'art social ; 3° de l'art militaire. J'irai même plus loin que l'objection proposée ; et afin qu'il n'y ait aucune prédilection entre les professions diverses de la société, je demanderai encore des écoles : 4° des arts mécaniques ; 5° des beaux-arts ; 6° enfin de l'art d'enseigner.

2. *Discours du citoyen* GRÉGOIRE *sur l'éducation commune, prononcé à la séance du 31 juillet*, p. 8.

3. *Projet de décret sur l'éducation nationale*, par LÉONARD BOURDON, p. 9.

Dès son origine, le Comité de salut public s'était préoccupé de l'instruction comme d'une affaire de sûreté générale. Sept semaines après son installation, dans le premier *Rapport général sur l'état de la République française* que Barère avait lu à la Convention le 29 mai 1793 [1], un important paragraphe avait été consacré à l'étude de l'éducation publique :

« L'éducation publique, les écoles primaires surtout, sont une dette sociale qui est à échéance depuis que vous avez renversé le despotisme et le règne des prêtres : c'est une dette sacrée qui est réclamée par tous les départements, et dont l'acquittement peut seul consoler des maux que l'anarchie vous a faits et vous fait encore. Les enfants dont les pères ont volé à la défense des frontières ont droit d'obtenir de la nation une instruction qui les dédommage de l'absence de leurs instituteurs naturels; les enfants des agriculteurs, transformés par le patriotisme, sont devenus les enfants de la patrie. Ouvrez donc, *ouvrez dès demain*, s'il est possible, les écoles publiques, les écoles de la République : il ne manque aux campagnes que des lumières et aux villes un patriotisme plus assuré.... »

Et le lendemain, toujours au nom du Comité de salut public, Barère avait présenté et fait voter un décret sur l'établissement des écoles primaires. Ainsi, même avant la défaite des Girondins, le grand Comité avait mis la main sur la partie la plus importante de la tâche du Comité d'instruction publique.

L'entrée de Robespierre au Comité de salut public, le 24 juillet suivant, ne fit que substituer son influence à une autre, mais ne changea rien à la position respective des deux Comités. Si l'on en croit le discours de Carnot à la Convention le 3 germinal an III [2], ce fut d'abord l'instruction publique que se réserva Robespierre. Il s'en préoccupait spécialement en effet depuis un mois : c'était lui [3] qui, le 3 juillet 1793, avait fait décréter une commission de six membres chargée de présenter dans huit jours un plan d'éducation et d'instruction [4], par conséquent substituée au Comité d'instruction publique pour son travail essentiel; lui-même avait lu à la Convention, au nom de cette commission, le plan et le projet de Michel Lepeletier (14 juillet). Après qu'il l'eut quittée pour entrer au Comité de salut public, elle n'en continua pas moins sa tâche parallèlement au Comité d'instruction. Lorsque, le 15 septembre, le département de Paris fit voter par la Convention [5] un projet de décret sur les trois degrés supérieurs

---

1. Voir dans la *Révolution française* de décembre 1893 la lettre de M. Sigismond Lacroix à M. Aulard sur le décret du 29 mai 1793.

2. *Moniteur*, réimpr., XXIV, p. 50.

3. Voir Guillaume, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention*, I, pp. 557-559.

4. C'est la commission présidée par Rühl. (Voir ci-dessus, p. 460, note 2).

5. On lit dans la pétition présentée ce jour-là par les autorités constituées

d'instruction, c'était après accord avec cette Commission. Le 1er octobre, ce fut en son nom que Romme lut le rapport sur l'organisation et la distribution des premières écoles, d'où sortit le décret du 30 vendémiaire an II. Enfin, lorsque, le 6 octobre, le Comité d'instruction eut été renouvelé, d'après une liste dressée par le Comité de salut public, la commission rivale lui fut adjointe[1]. Après ce renouvellement et cette fusion, la dépendance du Comité d'instruction à l'égard de celui de salut continua et se resserra. Le 9 brumaire an II, quand Romme fit voter le décret sur la surveillance des écoles, le dernier article imposa au Comité d'instruction l'obligation de s'entendre avec celui de salut[2]; dix jours après, quand on décida la revision du dernier décret sur l'instruction publique, ce ne fut pas seulement le Comité d'instruction qu'on en chargea, mais à côté de lui aussi une nouvelle commission de six membres, qui devaient être choisis par le Comité de salut public.

Ainsi, depuis la loi du 30 mai 1793 jusqu'à celle du 29 frimaire an II, le Comité d'instruction paraît à chaque instant tenu en bride ou en lisière; l'instruction publique n'était plus son affaire propre: elle était devenue, suivant le rapport du 29 mai, affaire de *sûreté générale*, et, suivant les termes du décret du 9 brumaire an II, elle devait concourir avec tous les autres moyens de *salut public*. Elle pouvait donc bien être confiée encore à titre consultatif à un comité spécial, mais elle relevait en dernier ressort du comité suprême de gouvernement, qui s'interposa ainsi entre le comité spécial et la Convention[3]. Et dans ce comité il semble que Robespierre, tout en ayant cessé de s'occuper spécialement de l'instruction publique, ait tenu à conserver toujours la haute main sur elle, car lorsque le régime du Conseil exé-

---

de Paris la phrase suivante: « Il y a quatre mois que votre Comité de salut public parlait de l'éducation *comme d'une mesure de sûreté générale;* et puisque cette mesure n'est pas réalisée, notre sûreté est nécessairement compromise ».

1. Le procès-verbal de la Convention (6 octobre) porte: « La commission d'éducation demeurera réunie au Comité de salut public ». C'est une faute d'impression qui n'est pas au *Feuilleton* et que corrige le procès-verbal du 8: « La Convention nationale déclare qu'en réunissant la commission d'éducation au Comité d'instruction publique elle a adjoint à ce comité les membres qui formaient ladite commission ».

2. Art. 8.: « Pour organiser cette surveillance de manière à faire concourir l'éducation nationale avec tous les autres moyens de salut public, le Comité d'instruction publique se concertera avec le Comité de salut public et présentera un rapport sur cet objet. »

3. Après le 9 thermidor, Barère ayant demandé, dans la séance du 21 fructidor, qu'une commission de trois députés ou une section du Comité d'instruction publique fût chargée de présenter un plan complet d'institutions républicaines, Chénier répondit que le Comité s'en était sérieusement occupé, mais que, lorsque le travail avait été fini, *le Comité de salut public l'avait retiré à lui* avec celui des fêtes nationales.

cutif provisoire fut remplacé, le 12 germinal an II, par celui des douze Commissions exécutives, ce furent deux de ses hommes de confiance, Payan-Dumoulin et Jullien de Paris, qui furent nommés commissaire et commissaire adjoint pour l'instruction publique. Jullien de Paris avait été avec Claude Payan [1], le frère de Payan-Dumoulin, rédacteur de l'*Anti-Fédéraliste*, journal subventionné par le Comité de salut public, organe officieux de Robespierre [2]; le troisième rédacteur du même journal, Fourcade, fut quelque temps après nommé second commissaire adjoint. La Commission exécutive de l'instruction publique était donc très particulièrement attachée à Robespierre.

Ce régime de subordination dura jusqu'au 9 thermidor [3]; c'est sous ce régime que furent rédigés par le Comité d'instruction publique les premiers projets de décret relatifs à l'École normale, et c'est pour faire une application nouvelle d'une méthode révolutionnaire créée par le Comité de salut public que l'École normale fut conçue dès lors comme une institution temporaire, destinée à faire surgir du sol de la France l'organisation tout entière de l'instruction publique, aussi vite qu'en avait surgi celle de la défense nationale.

La première application de cette méthode par le Comité de salut public avait été faite en pluviôse an II pour la fabrication du salpêtre et des canons. L'arrêté du 14 pluviôse institua la fameuse *École des armes*, qui fut véritablement le prototype de l'École normale. Comme plus tard pour l'École normale, chaque district envoya à Paris des élèves désignés par l'administration; comme pour l'École normale, la durée de l'enseignement fut limitée à l'avance (trois décades). Le cours pour les poudres et salpêtres se fit dans l'amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle encore inachevé, où se firent les cours de l'École normale. Commencés le 1er ventôse, les cours de la première série [4] furent terminés le 30, et les élèves défilèrent dans Paris et devant la Convention avec le salpêtre et les canons qu'ils avaient fabriqués; après quoi ils retournèrent dans leurs districts et y organisèrent la fabrication de la poudre et des armes, c'est-à-dire apprirent à d'autres ce qu'ils étaient venus apprendre eux-mêmes à Paris. De même le décret du 9 brumaire an III prescrivit que les élèves de l'École normale ouvriraient des écoles normales dans les départements. Il y eut donc là, à un an d'intervalle, deux applications diverses d'une même mé-

1. Celui qui fut agent national de Paris après Chaumette, et périt avec Robespierre en thermidor.

2. Voir GUILLAUME, *Procès-verbaux*, etc., II, p. 681.

3. Dix jours avant, le 29 messidor, Thibaudeau proposa au Comité d'instruction publique que « pour que sa marche fût conforme aux vues et aux principes du gouvernement, il demandât l'expédition de tous les arrêtés que le Comité de salut public avait pris et prendrait sur les matières dont le Comité d'instruction était dans le cas de s'occuper ».

4. Il y eut trois séries, commençant le 1er, le 11 et le 21 ventôse.

thode, et c'est le succès de la première qui a donné l'idée de la seconde. Dès le 11 ventôse, en effet, une note du *Moniteur* appréciait en ces termes l'École des armes : « Cet essai d'instructions données à des envoyés de tous les districts et répandues tout à coup sur une grande surface promet des succès qui seraient restés inconnus sans cette belle expérience. C'est une *méthode révolutionnaire* qui sera sans doute employée par le gouvernement *pour multiplier en peu de temps tous les genres d'instruction que la prospérité publique exige.* »

Bientôt, le 13 prairial suivant, le Comité de salut public proposa à la Convention la seconde application de la *méthode révolutionnaire*, la fondation de l'École de Mars, et le même jour il annonça formellement la troisième, celle de l'École normale [1].

« Il y a quatre ans, dit Barère, que les législateurs tourmentent leur génie pour fonder une éducation nationale, pour ouvrir des écoles primaires, pour instituer différents degrés d'instruction, pour raviver les sciences et les lettres, pour encourager les arts et pour élever en républicains la nombreuse génération qui s'élève.

Qu'ont-ils obtenu? qu'ont-ils établi? rien encore. Les collèges qui transvasaient le despotisme et les opinions fanatiques dans l'âme des jeunes citoyens que l'habitude, l'égoïsme ou l'insouciance des parents leur livrait sont heureusement fermés; mais aucun établissement n'a remplacé encore l'objet de ces maisons publiques.

Cependant un vide nombreux menace la République dans les fonctions civiles et militaires. Le retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la Révolution se fera fortement sentir dans quelques années, et nous sommes forcés d'apercevoir de loin une lacune considérable dans les besoins de la République pour tous les emplois.

Cet objet a frappé depuis longtemps le Comité de salut public, et

---

1. Il y en eut deux autres.

Dans son cours de l'École normale, Buache, professeur de géographie, dit qu'une partie des succès des armées françaises était due aux cartes topographiques que le Comité d'instruction publique avait pris soin de rassembler, et à l'*instruction révolutionnaire* qui avait eu lieu à l'égard des jeunes ingénieurs qu'il avait fallu former (*Débats*, séance du 7 ventôse).

Trois décades avant l'ouverture de l'École normale, la Convention décréta des *écoles révolutionnaires de navigation et de canonnage maritime* (11 nivôse an III). Dans son rapport au nom des Comités de marine, des colonies et de salut public, Boissier disait : « Pour procurer à tous les Français les moyens de concourir, sur l'armée navale, à la destruction de nos ennemis, le meilleur moyen est de créer des institutions navales dans les mêmes principes et à peu près sous les mêmes formes que celles qui vous ont présenté, dans les ateliers révolutionnaires pour la fabrication des salpêtres et des poudres, et au Champ de Mars, des résultats dont l'inappréciable avantage est incontestable. » Ces écoles devaient durer du 20 pluviôse an III au 1er vendémiaire an IV. Chaque district devait y envoyer dix élèves.

Cette persistance de la foi dans la *méthode révolutionnaire*, en pleine réaction thermidorienne, est tout à fait remarquable.

il a aussitôt recherché quels étaient les moyens les plus prompts de préparer des défenseurs, des fonctionnaires et de bons citoyens. Il a pensé qu'il pouvait d'un côté établir à Paris *une école où se formeraient des instituteurs, pour les disséminer ensuite dans tous les districts* : cette pensée sera l'objet d'un autre rapport.

Il ne s'agit dans celui-ci que de la manière prompte de former à la patrie des défenseurs entièrement républicains et de révolutionner la jeunesse comme nous avons révolutionné l'armée. »

Et la seconde expérience se fit dans des conditions analogues à celles que nous avons notées pour la première. Chaque district devait envoyer à l'École de Mars six jeunes citoyens qui, venant par étapes, arriveraient à Paris le 20 messidor au plus tard, trente-sept jours après le décret; ils resteraient sous la tente tant que la saison le permettrait, et ensuite, en attendant qu'ils allassent faire leur service aux armées, ils retourneraient dans leurs foyers.

Ainsi fut fait. En trois décades les élèves arrivèrent, les instructeurs furent rassemblés, un camp de quatre mille hommes préparé dans la plaine des Sablons, les approvisionnements assurés. Quatre mois après, tout était fini, conformément à l'article 2 du décret qui avait créé l'École de Mars. Malgré les chaleurs qui avaient rendu plus de cinq cents élèves malades, le résultat poursuivi était atteint, et il ne restait plus qu'à renvoyer les jeunes gens dans leurs foyers, « pour y offrir l'exemple des vertus qu'ils avaient pratiquées, y montrer les fruits rapides de leur application, en faire le sujet de l'émulation de leurs compatriotes », et attendre la réquisition. Les exercices n'avaient pas pris tout le temps des élèves : réunis dans une même enceinte, au nombre de trois mille cinq cents assis sur des gradins demi-circulaires, ils avaient écouté une série de leçons orales sur les principes de l'art de la guerre, les règles de la tactique, les ordres de marche et de bataille, la castramétation, l'approvisionnement des armées, les moyens de conserver la santé des troupes, de prévenir et d'arrêter la contagion.

. . . .

Le 21 floréal, le Comité d'instruction publique avait nommé Bouquier et Thibaudeau commissaires pour l'organisation de l'instruction primaire, c'est-à-dire pour l'exécution de la loi du 29 frimaire. « Ils feront, dans le plus bref délai, dit le procès-verbal, un rapport sur les meilleurs moyens à prendre pour l'exécution de cet objet important. » Et dès le 29 floréal, évidemment sur leur proposition, le Comité arrêta qu'ils présenteraient à la prochaine séance un projet de décret tendant à propager l'instruction sur le territoire de la République *par des moyens révolutionnaires, semblables à ceux qui avaient déjà été employés pour les armes, la poudre et le salpêtre*. Coupé de l'Oise leur fut adjoint, et c'est lui qui, le surlendemain 1er prairial, lut au Comité le projet de décret « sur les instituteurs à mettre en réquisition ». Voici cette première rédaction du projet de décret sur l'École normale :

« PROJET DE DÉCRET TENDANT A RÉVOLUTIONNER L'INSTRUCTION

ARTICLE PREMIER. L'administration de chaque district de la République désignera quatre citoyens reconnus avoir des dispositions pour l'enseignement. Elle consultera à cet effet les sociétés populaires de son arrondissement.

ART. 2. Les citoyens désignés se rendront à Paris pour le 1er messidor. Ils recevront vingt sous par lieue pour frais de route.

ART. 3. Ils seront logés à Paris et recevront quatre livres par jour pendant tout le temps qu'ils y séjourneront.

ART. 4. Le Comité de salut public désignera les citoyens qu'il croira le plus propres à former des instituteurs.

ART. 5. Ces citoyens se concerteront sur l'uniformité du mode d'enseignement des objets dont ils seront chargés.

ART. 6. Ils rédigeront leurs leçons, elles seront imprimées, et il en sera remis des exemplaires aux instituteurs avant leur départ.

ART. 7. Le Comité de salut public donnera les ordres nécessaires pour que le même enseignement puisse être fait à la fois dans plusieurs sections.

ART. 8. Le cours d'instruction sera de deux mois.

ART. 9. Les instituteurs formés à ce cours se retireront dans leurs districts respectifs et, dans les chefs-lieux de canton désignés par l'administration, ils ouvriront des écoles publiques d'instruction, où ils répéteront la méthode d'enseignement qu'ils auront reçue à Paris.

ART. 10. Ces nouveaux cours seront de deux mois.

ART. 11. Les citoyens et citoyennes qui seront dans l'intention de se vouer à l'instruction en feront leur déclaration à la municipalité; ils se rendront dans l'une des quatre écoles publiques du district; ils recevront quarante sous par jour pendant la durée du cours.

ART. 12. Dès que le cours sera terminé, chacun desdits citoyens et citoyennes se retireront dans les communes où ils désireront ouvrir une école conformément à la loi du 29 frimaire.

ART. 13. Pour connaître l'effet que ce *cours normal*[1] aura pu produire, il sera répété l'année suivante. Cette première expérience indiquera par ses résultats les moyens de la perfectionner et de donner à cette méthode révolutionnaire toute l'extension dont elle sera susceptible. »

Tel est le projet de décret que le Comité d'instruction soumit à celui de salut public, et auquel Barère fit allusion dans son rapport du 13 prairial sur l'École de Mars. Il était, on le voit, entièrement prêt, et l'on en prévoyait l'exécution pour le mois de messidor[2].

---

1. Cette expression désigne tout l'ensemble, y compris le cours de Paris. Cela résulte d'ailleurs d'une phrase raturée sur le brouillon.

2. Lorsque le projet était déjà rédigé, le Comité d'instruction publique reçut et renvoya à Thibaudeau et Bouquier (9 prairial) une communication de l'agent national près le district de Bagnères, où ce fonctionnaire exposait qu'il manquait d'hommes capables pour remplir les fonctions d'instituteur, et proposait qu'on établit dans les grandes communes des écoles pour en former (Arch. nat. F17, 1010[1]).

Ce texte sera comparé plus loin à celui du 9 brumaire an III, mais il provoque dès maintenant un certain nombre d'observations importantes. La première, c'est que l'institution de l'École normale n'est pas, comme on pourrait le croire en s'en tenant à la date du décret de brumaire, un fruit de la réaction thermidorienne : elle a fait partie du programme de la période la plus intense de la Révolution, et la loi dont elle devait à l'origine faciliter l'exécution n'était pas celle du 27 brumaire an III, mais celle du 29 frimaire an II.

Une deuxième observation, c'est que ce projet de décret, rédigé par le Comité d'instruction pour une œuvre d'instruction, remet tout aux soins du Comité de salut public. La surbordination du premier comité au second paraît ici une fois de plus avec netteté.

Enfin il faut noter que plusieurs articles de ce projet sont textuellement empruntés à l'arrêté du 14 pluviôse, par lequel le Comité de salut public avait institué l'École révolutionnaire des armes, des poudres et du salpêtre. Ce sont les administrations de district qui désigneront les élèves, après avis des sociétés populaires. Les élèves seront logés comme l'avaient été ceux de l'École des armes [1]. Ils auront quatre livres par jour; les autres en avaient trois. Comme il y avait eu plusieurs séries de cours successives pour l'École des armes, il y en aurait plusieurs simultanées pour le cours normal.

Ainsi, au moment où l'idée de l'École normale se précisait et prenait forme, ses principaux traits extérieurs se modelaient, autant que le permettait la différence des objets, sur celle des poudres et des armes.

Le 29 messidor, le Comité d'instruction publique envoya une seconde fois au Comité de salut public son projet du 1er prairial. Dix jours plus tard se dénouait la crise politique après laquelle commença la réaction thermidorienne. Le projet d'École normale survécut et fut réalisé en l'an III, mais en se transformant sous l'influence de circonstances très différentes de celles au milieu desquelles il avait été conçu.

---

1. Ils avaient été casernés à Lourcine.

LA PRESSE ET LES LIVRES

LE DÉSARMEMENT GÉNÉRAL PRONÉ COMME IDÉAL PAR NAPOLÉON Ier. — Qui se serait attendu à rencontrer dans le premier homme de guerre des temps modernes un ennemi déclaré du système des grandes armées et du militarisme à outrance, un partisan du désarmement général? C'est pourtant sous ce jour imprévu que se montre Napoléon dans sa correspondance avec son ambassadeur à la cour de Russie, Caulaincourt, correspondance que vient de publier M. Albert Vandal dans la *Revue Bleue*.

Le 6 mars 1809, Napoléon écrit de Paris à Caulaincourt une longue lettre où il l'entretient des préparatifs menaçants faits par l'Autriche et dirigés contre la France; et il lui expose, à l'adresse du tsar Alexandre, ses intentions pour le cas où l'Autriche en viendrait à des hostilités déclarées. Il s'agirait, une fois l'Autriche vaincue, de la démembrer pour la réduire à l'impuissance et assurer la paix de l'Europe.

Et voici quelles perspectives idylliques Napoléon fait entrevoir, pour le séduire, à son allié russe :

« Quant aux provinces de cette monarchie vaincue, je n'en veux rien pour moi : nous en ferons ce que nous jugerons convenable. On pourrait séparer les trois couronnes de l'empire d'Autriche, ce qui serait également avantageux à la France et à la Russie, puisque cette opération affaiblirait en même temps la Hongrie, qui menace la Pologne, le royaume de Bohême, qui jalousera longtemps les pays de la Confédération (du Rhin), et l'Autriche, qui regrette sa domination sur l'Italie. Quant à la crainte qu'on pourrait inspirer de moi à la Russie, ne sommes-nous pas séparés par la Prusse, à qui j'ai rendu intactes des places que je pouvais démanteler, et ne sommes-nous pas aussi séparés par les États de l'Autriche? Lorsque ces derniers États auront été ainsi divisés, nous pourrons diminuer le nombre de nos troupes, substituer à ces levées générales, qui tendent à armer jusqu'aux femmes, un petit nombre de troupes régulières, et changer ainsi le système des grandes armées qu'a introduit le feu roi de Prusse (Frédéric II). *Les casernes deviendront des dépôts de mendicité, et les conscrits resteront au labourage.* »

Napoléon était-il sincère en parlant ainsi? Peu importe. Il suffit qu'il ait jugé qu'un pareil langage était utile à tenir. C'est l'aveu qu'il reconnaissait lui-même la supériorité théorique du système de paix et de désarmement sur une politique de guerre et de conquêtes.

Le Vocabulaire français, par *I. Carré*, inspecteur général honoraire de l'enseignement primaire. Livre du maître, livre de l'élève. A. Colin et Cie, éditeurs. — Qu'il faille dans les écoles apprendre à l'enfant non seulement le sens des mots et la manière de les employer, mais leur forme, leur orthographe, c'est ce que personne ne saurait songer à contester. Mais de quelle méthode, de quels procédés se servir pour habituer vite les élèves à écrire correctement les mots? C'est sur ce point qu'on n'est pas encore arrivé à s'entendre.

En fait, dans nos écoles primaires, la grande majorité de nos instituteurs ne connaissent et ne pratiquent, pour apprendre l'orthographe, qu'un exercice, la dictée. Ce qu'on fait de dictées dans nos classes est inimaginable. Souvent une dictée par jour est de règle, et, à l'approche des examens du certificat d'études, nombre de pauvres petits candidats sont condamnés quotidiennement à plusieurs dictées! Évidemment, les maîtres qui agissent ainsi ne se rendent pas compte des inconvénients que présente cet exercice, employé d'une façon exclusive, ou tout au moins prédominante. Ces inconvénients sont de divers genres.

D'abord la dictée est un exercice lent, qui exige beaucoup de temps, et nous en avons, hélas! si peu. Supposons une dictée de douze à quinze lignes. Le maître lira d'abord le texte, puis il le dictera, sans aller trop vite, pour que les élèves puissent écrire convenablement; ensuite on relira; ordinairement quelques minutes seront accordées aux écoliers pour qu'ils relisent à leur tour avec attention, avec réflexion, ce qu'ils ont écrit, et qu'ils corrigent les fautes dont ils s'apercevraient; enfin on corrigera. Si l'on a recours, comme c'est le cas le plus fréquent, au procédé de l'épellation des mots, nous n'exagérons rien en affirmant que quarante minutes au moins auront été prises par cette dictée.

Si encore ce temps avait été employé avec profit! mais plus de la moitié de nos quarante minutes auront été occupées en pure perte. Nous nous sommes récemment livré, en inspectant une école, à l'expérience suivante. On faisait une dictée. Le texte choisi comprenait 414 mots. De ces 414 mots, nous en avons compté 23 à propos desquels des remarques utiles ont pu être faites aux élèves. Les 391 autres ont été inutilement lus, dictés, écrits, relus, épelés. Il eût été facile, par des procédés plus ingénieux, moins routiniers, de mettre en vedette, sans perdre tant de temps, les 23 mots sur lesquels on avait quelque chose à dire.

Mais ce n'est pas tout; il est impossible, au moyen de la dictée, d'avoir dans les exercices grammaticaux l'ordre, la progression qui sont indispensables. Nous nous trompons : il y a un moyen, et on l'a longtemps pratiqué dans ce genre de dictées qu'on a souvent appelées les *dictées de l'Hôtel de Ville*. Il existe encore, un peu à l'état de curiosités archéologiques, des recueils de ces exercices. Dans des phrases extraordinaires, on colligeait toutes les difficultés possibles à propos

de l'emploi de telle ou tournure, de l'application de telle ou telle règle, et on arrivait inconsciemment de la sorte à des résultats d'un comique achevé. On a aujourd'hui renoncé, avec raison, à ces bizarreries.

Les textes qu'on donne comme dictées sont empruntés à quelque auteur, classique ou autre. C'est fort bien : mais l'écrivain, à qui l'on fait cet emprunt, n'a point pensé, lui, en composant son œuvre, à tel ou tel cas particulier de difficulté orthographique, à telle ou telle règle de notre grammaire, de façon que jamais les quelques lignes extraites de son livre ne peuvent avoir pour effet de fixer, comme cela est souvent nécessaire, l'attention de l'enfant d'une manière spéciale sur tel ou tel détail auquel il faut que son esprit s'attache. De là, dans l'enseignement de l'orthographe par le seul moyen de la dictée, du désordre, de l'incohérence, et par suite, des progrès forts lents.

Enfin le plus souvent les maîtres de nos écoles se servent de la dictée de telle manière qu'il semble qu'une seule chose importe, la forme des mots; mais le sens de ces mots, les choses qu'ils représentent, les idées qui y sont renfermées, de tout cela on ne paraît point se soucier.

Ces critiques, que nous résumons ici, ont été, à plusieurs reprises, exposées avec plus d'autorité que nous n'en saurions avoir par un des hommes qui, en ces derniers temps, a émis sur les questions d'instruction primaire les idées les plus justes, les plus pratiques. Tous les instituteurs le connaissent bien, et tous ceux qui ont eu la bonne fortune d'entretenir avec lui des relations personnelles conservent à son égard, nous le savons, les sentiments d'affectueuse déférence qu'il mérite à tant de titres. Nous voulons parler de notre ancien et respecté collègue M. Carré, aujourd'hui inspecteur général, mais inspecteur général *honoraire* de l'instruction publique.

L'honorariat crée des loisirs. M. Carré emploie ceux dont il jouit à servir par la plume la cause de l'enseignement vraiment primaire, d'un enseignement simple, pratique, utilitaire dans le bon sens du mot. Au sujet notamment de cette question des méthodes et procédés à employer pour apprendre aux enfants le sens et l'orthographe des mots, après avoir, dans bien des occasions, critiqué ce qu'il voyait faire, M. Carré s'est dit qu'aujourd'hui, ayant du temps, il devait montrer ce qu'il convenait de substituer aux mauvaises habitudes prises; c'est à cette pensée de notre collègue que nous devons la publication d'un petit livre que vient d'éditer la maison Colin et que nous souhaiterions de voir bientôt entre les mains de tous les maîtres, de tous les élèves de nos classes primaires. Ce livre a pour titre : *Le vocabulaire français. Étude méthodique et progressive de la langue usuelle, considérés : 1° quant à leur orthographe; 2° quant à leur sens; 3° quant à la manière dont ils s'unissent pour former des phrases.* Il a paru un livre de l'élève et un livre du maître pour le cours élémentaire (enfants de sept à neuf ans). D'autres volumes suivront qui seront destinés au cours moyen et au cours supérieur.

Bien que l'ouvrage ne soit, comme on voit, qu'à ses débuts, il est facile de se rendre compte de la méthode que préconise M. Carré, des idées auxquelles il a obéi. L'auteur les expose d'ailleurs avec beaucoup de netteté dans la préface du livre du maître, actuellement en vente. Nous allons résumer cette préface, en engageant inspecteurs et instituteurs à la lire dans le livre même et à la méditer.

« D'une manière générale, dit l'auteur, il y a d'abord les personnes, les animaux, les choses. L'enfant peut les connaître ou ne pas les connaître. Tout ce qu'il ne connaît pas est pour lui comme n'étant pas; quant à ce qu'il connaît, il s'en forme une sorte d'image, c'est l'*idée*. Mais cette idée ne devient nette et précise que lorsqu'il l'attache à un *mot*, qui lui donne comme un corps et qui en est l'expression, qui lui permet d'en parler. Enfin ce mot s'écrit avec certaines lettres disposées dans un certain ordre, c'est l'*orthographe*. Les choses et les idées d'abord; les mots ensuite, ou plutôt les mots toujours unis aux idées avec lesquelles ils forment comme un tout; et enfin, la manière dont ces mots s'écrivent : tel est l'ordre rationnel dans lequel un enfant devrait poursuivre ce triple but de l'étude du langage. »

Ainsi donc, d'abord les choses et les mots qui les désignent. Mais, parmi le nombre infini de choses dont on peut parler à l'enfant, il y a un choix à faire, et ce choix ne saurait être arbitraire. Pour procéder méthodiquement, nous arrêterons d'abord l'esprit de l'enfant sur les êtres matériels, sur les choses du milieu où il vit, sur les qualités de ces choses qu'il peut percevoir, puis sur les actes qu'il peut accomplir ou qui s'accomplissent sous ses yeux, enfin sur les états qu'il a éprouvés ou vu éprouver par d'autres. Nous lui ferons faire aussi l'étude des *noms*, des *adjectifs* et des *verbes* correspondant à ce qui est matériel et concret. Ce sera là la première étape à parcourir. Plus tard seulement il conviendra d'aborder les faits ou états de conscience, qui pour la plupart ne sont pas étrangers à l'enfant, car l'enfant aime, désire, veut, comprend, se souvient, mais auxquels il est encore peu apte à réfléchir. Plus tard aussi on abordera l'étude des termes généraux, ainsi que des *sens figurés* des mots.

Quant aux familles de mots, M. Carré estime qu'on peut les aborder dès le cours élémentaire. Il existe en effet des règles générales de dérivation et de composition qu'il est facile de faire apprendre à l'enfant. On évitera ainsi de « forcer l'élève à apprendre, pour chaque mot particulier, ce qu'on peut lui enseigner en une seule fois pour tous les mots formés de la même manière, d'après les règles générales de la formation des mots ». Une seule précaution doit être prise dans ces exercices, auxquels l'enfant prend d'ordinaire un vif intérêt, c'est de l'arrêter quand on arrive à des mots correspondant à des idées qu'il n'a pas encore, ou qu'il aurait peine à comprendre.

Enfin l'auteur rappelle avec raison ce principe, trop souvent oublié,

que, les mots n'ayant de valeur que s'ils sont mis en usage, ils ne doivent jamais être étudiés pour eux-mêmes et isolément, mais que toujours ils doivent être employés dans de petites phrases, de façon à en faire comprendre la signification.

Telles sont, brièvement résumées, les idées qui ont guidé l'auteur dans son travail. Comment maintenant l'instituteur les appliquera-t-il en classe, s'il met entre les mains de ses élèves le *Vocabulaire français?* Dans ce petit livre il trouvera une série de petites leçons (quatre-vingt-quatorze en tout). Prenons, à titre d'exemple, la première et la cinquante-huitième leçon.

En tête de la première leçon, nous trouvons les dix mots suivants: *blanchisseuse, chapelier, cordonnier, couturière, modiste, sabotier, savetier, tailleur, teinturier, tisserand.* Puis dix petites phrases, dans lesquelles des points remplacent le mot essentiel que l'enfant doit trouver:

« Le ...... fait des habits;
La .... fait des robes;
Le .... fait et vend des chapeaux;
La .... fait et vend des chapeaux de dames. »

A la cinquante-huitième leçon, l'enfant étant plus avancé, le travail d'invention qu'on lui propose est naturellement un peu plus complexe. En tête de sa leçon, on lui offre vingt mots : dix noms de profession, dix noms d'instruments ou d'outils :

1° *Bûcheron, chasseur, cordonnier, paveur, forgeron, laboureur, maçon, mineur, moissonneur, pêcheur;*

2° *Alène, charrue, faux, filet, fusil, hache, marteau, pic, râteau, truelle.*

Il a à répondre aux questions que voici:
« Il faut:
1° A qui? quoi? pour labourer la terre;
2° A qui? quoi? pour couper le blé;
3° A qui? quoi? pour remuer le foin; etc. »

Il devra composer les petites phrases suivantes, en cherchant dans les vingt mots qu'on lui met sous les yeux ceux qui conviennent dans chaque cas :

« 1° Il faut au laboureur une charrue pour labourer la terre;
2° Il faut au moissonneur une faux pour couper le blé;
3° Il faut au faneur un râteau pour remuer le foin; etc. »

Ces phrases, l'enfant devra, pour les former, chercher, réfléchir, de façon à bien trouver le mot propre, qui se gravera dans son esprit. Son jugement aura été exercé en même temps que sa mémoire. Il se sera par là même préparé au travail de la composition française, qu'on lui demandera dans le cours moyen.

La phrase une fois formée, on la lui fera écrire sur son cahier et, comme les phrases à compléter sont dans le livre de l'élève en moyenne cursive, s'il observe avec soin comment chaque lettre est

formée, s'il s'applique à la reproduire aussi exactement que possible, il aura pris du même coup une leçon d'écriture.

Enfin, cette obligation de copier la phrase sur le cahier de devoirs le forçant à remarquer quelles lettres composent chaque mot, l'enfant de la sorte apprendra l'orthographe plus vite et mieux que par la dictée seule.

Voilà pour l'exercice écrit; mais ce n'est pas tout. Ce premier travail individuel sera suivi d'un travail collectif, d'un exercice oral fait en classe sous la conduite du maître.

On aura vu par exemple le mot *tailleur*.

« Pourquoi, demandera le maître, appelle-t-on *tailleur* celui qui fait les habits?

— Parce que, pour faire ces habits, il *taille*, il coupe dans une pièce d'étoffe les morceaux qu'il réunira après leur avoir donné la forme voulue.

— N'y a-t-il pas des ouvriers qui coupent, qui *taillent* autre chose que les étoffes?

— Il y a des *tailleurs* de pierre, des *tailleurs* de diamant.

— Quel est le verbe qui correspond au nom *tailleur*?

— *Tailler*.

— Et l'action de *tailler*, quel est le mot qu'on emploie pour la désigner?

— Le mot *taille*.

— Quelle est l'opération à laquelle, dans les jardins fruitiers, on doit se livrer à certaine époque de l'année?

— C'est la taille des arbres... »

Et on pourra continuer de la sorte, en s'avançant plus ou moins loin suivant l'âge des enfants, leur intelligence, le degré de leurs connaissances. Avec les mots que nous avons trouvés en prenant pour point de départ le mot *tailleur*, de petites phrases pourront être composées, écrites au tableau noir.

Combien de tels exercices rendraient une classe vivante, intéressante! Quel éveil de l'esprit! Quels progrès rapides! Combien on enlèverait aux exercices de français et d'orthographe le caractère morose qu'on leur donne, hélas! si souvent!

M. Carré termine sa préface par ce vœu: « Puisse cet essai, dont nous ne nous dissimulons pas les imperfections, n'être pas trop au-dessous de ce que nous avions conçu! » Nous terminons, nous, cet article par cet autre vœu, ardemment exprimé: « Puisse le *Vocabulaire français* se répandre dans nos écoles primaires et y opérer à bref délai, pour l'enseignement de la langue et de l'orthographe, la révolution bienfaisante qui nous paraît si désirable! »

Félix Martel.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

EN FRANCE

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. *(Session extraordinaire du 2 avril 1895)*. — Le Conseil a adopté : 1° un projet de règlement d'administration publique relatif à l'organisation du collège Chaptal; 2° un projet de décret et d'arrêté modifiant le régime de l'examen du chant dans les écoles normales.

ALLOCUTION DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE AUX INSTITUTEURS DU HAVRE. — Au cours de son voyage en Normandie, le mois dernier, M. le Président de la République a reçu à la mairie du Havre les maires, les instituteurs et les délégués de diverses associations du département de la Seine-Inférieure. Voici, d'après le *Journal officiel*, le texte de l'allocution que M. Félix Faure a adressée aux instituteurs :

« Messieurs les instituteurs,

» Je connais personnellement un grand nombre d'entre vous, et ceux que par hasard il ne m'a pas été donné de connaître partagent, je le sais, les sentiments de leurs collègues. Je vous ai vus à l'œuvre : j'ai pu me convaincre sans peine que vos cœurs battent à l'unisson et que vous avez tous une passion commune : le progrès croissant et ininterrompu de l'éducation populaire. Votre tâche est aussi difficile que généreuse. Vous la remplissez avec un dévouement et un succès dont l'ancien député du Havre garde le vivant souvenir, et vous contribuez pour votre part, avec tous les maîtres de la jeunesse française, au bien de la République, à la grandeur du pays et au développement de la civilisation. »

PARTICIPATION DES INSTITUTEURS SECRÉTAIRES DE MAIRIE AUX OPÉRATIONS DE CLASSEMENT DES ANIMAUX SUSCEPTIBLES D'ÊTRE REQUIS POUR LE SERVICE DE L'ARMÉE. — Aux termes d'une instruction du 13 mars dernier, M. le ministre de la guerre a prescrit que « le secrétaire de la mairie doit être présent aux opérations du classement et aider la commission dans toutes les recherches à faire sur les registres et listes dressées par les soins de la municipalité; toutefois, il ne devra dans aucun cas être chargé d'un travail d'écritures, ce soin incombant exclusivement au secrétaire général ».

M. le ministre de l'instruction publique vient de rappeler ces prescriptions par une circulaire aux préfets en les invitant à donner les instructions nécessaires pour que les instituteurs ou secrétaires de mairie prêtent un concours régulier aux commissions de classement.

NOMINATIONS DANS LA LÉGION D'HONNEUR A L'OCCASION DU CENTENAIRE DE L'ÉCOLE NORMALE. — Dans cette importante promotion, nous relevons pour l'enseignement primaire les noms de M. Jacoulet, inspecteur général, directeur de l'école de Saint-Cloud, promu au grade d'officier; de MM. Fraissinhes, inspecteur général; Biétrix, inspecteur primaire à Paris; Galzin, directeur de l'école normale de Montpellier; Basso, instituteur public à Thuès-entre-Valls (Pyrénées-Orientales); Girard, instituteur public à Bordeaux; Guigen, instituteur public à Plestin-les-Grèves (Côtes-du-Nord), nommés chevaliers.

CONCOURS POUR L'ADMISSIBILITÉ A L'EMPLOI DE PROFESSEUR DE DESSIN ET DE TECHNOLOGIE, INTERROGATEUR DE MÉCANIQUE ET DE MATHÉMATIQUES, DANS LES ÉCOLES NATIONALES D'ARTS ET MÉTIERS. — Un concours sera ouvert à Paris, le 1er juillet 1895, pour l'admissibilité à l'emploi de professeur de dessin et de technologie, interrogateur de mécanique et de mathématiques, dans les écoles nationales d'arts et métiers.

Aux termes de la décision ministérielle du 23 avril 1893, l'admissibilité à l'emploi de professeur dans lesdites écoles est valable pendant trois ans. Les nominations ont lieu au fur et à mesure des vacances et par ordre de mérite.

Les candidats doivent être âgés de vingt-cinq ans au moins et quarante ans au plus à la date du concours, à moins qu'ils ne soient déjà attachés à l'enseignement dans les écoles d'arts et métiers, auquel cas la limite d'âge pourrait être reculée. Cette limite pourra, au contraire, être abaissée pour les candidats qui justifieraient de grades universitaires ou de certificats délivrés par l'Ecole polytechnique, l'Ecole centrale des arts et manufactures, les Ecoles des mines et des ponts et chaussées.

Les épreuves porteront sur les matières contenues dans les programmes de l'enseignement du dessin industriel et de la technologie et dans ceux des cours de mathématiques et de mécanique professés dans les écoles nationales d'arts et métiers.

Les candidats auront à exécuter des croquis à main levée, des dessins à la plume, au tire-ligne et au lavis, de manière à permettre d'apprécier leur degré de talent pratique dans l'art qu'ils se proposent d'enseigner, et à justifier, en outre, qu'ils sont familiarisés avec le dessin d'atelier. Ils auront à produire une collection de dessins exécutés par eux se rapportant particulièrement à des machines industrielles; enfin, ils devront être reconnus aptes à suppléer, au besoin, les professeurs de mathématiques ou de mécanique.

Les demandes d'admission au concours devront être adressées au ministre du commerce, de l'industrie, des postes et des télégraphes, avant le 25 juin.

VOEU RELATIF A L'AGE DES CANDIDATS AU CERTIFICAT D'ÉTUDES PRIMAIRES. — Dans sa séance du 8 avril dernier, le Conseil municipal de

Paris a émis le vœu que le minimum d'âge d'admission des candidats au certificat d'études primaires soit reporté de onze à *douze* ans.

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DE L'ORPHELINAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. — L'assemblée générale annuelle de l'orphelinat de l'enseignement primaire a eu lieu le dimanche 7 avril, à l'hôtel des Sociétés savantes, sous la présidence de M. Mézières, député, membre de l'Académie française.

Dans un discours très applaudi, M. Mézières a rappelé l'importance et l'utilité de cette œuvre de confraternité et d'association.

FONDATION D'UN PRIX DE GYMNASTIQUE.— L'Association régionale des Sociétés de gymnastique, de tir et d'éducation militaire des départements de l'Oise, de Seine-et-Oise et de Seine-et-Marne, vient de fonder un prix (le prix Chemerey) pour l'obtention duquel les conditions suivantes sont exigées :

« 1° Être moniteur d'une société depuis cinq ans au moins;

2° Enseigner gratuitement dans une ou plusieurs société;

3° Etre le soutien effectif d'une famille, de vieux parents, d'enfants ou de malheureux, situation qui devra être certifiée par le président de la société à laquelle appartient l'intéressé et par le maire de la commune qu'il habite;

4° Avoir contribué, soit par ses actes, soit par son enseignement, soit par ses écrits, au développement de l'esprit de solidarité qui doit, de nos associations, rayonner sur toute la société démocratique, ou avoir accompli une action d'éclat, un sauvetage ou un acte quelconque de dévouement et d'abnégation. »

ASSOCIATION DES ANCIENS ÉLÈVES DES ÉCOLES COMMUNALES DE ROUEN. — Il s'est fondé à Rouen, il y a un an, une « Union fraternelle des anciens élèves des écoles communales ». Cette association a fêté son anniversaire dans un banquet qui a eu lieu le 24 mars dernier sous la présidence de M. Ricard député.

M. Hendlé, préfet de la Seine-Inférieure, assistait à cette fête, à laquelle s'étaient également rendus M. l'inspecteur d'académie et presque tous les directeurs des écoles publiques. M. Ricard, dans un discours très applaudi, a indiqué le but que doit se proposer l'Association des anciens élèves.

« La camaraderie, — a-t-il dit, — quand elle ne sert pas de marchepied aux ambitieux, aux incapables ou aux intrigants, est chose excellente entre toutes. Grâce à elle, on peut — vous pourrez, car vous êtes fondés pour cela — tendre la main aux blessés tombés dans la bataille de la vie, les aider, les relever, les remettre dans la route.

Mais votre but est plus haut encore et plus noble. Non seulement vous serez bien inspirés en fondant des bourses en faveur d'enfants que leurs aptitudes disposent à poursuivre une instruction supérieure;

mais vous devez aussi avoir une ambition plus grande : servir de groupement, de lien entre ceux qui représentent vraiment les idées modernes; ceux qui ont reçu à l'école, grâce à nos excellents maîtres, l'instruction civique, nationale et laïque. »

M. Hendlé a pris la parole à son tour. Puis M. Briois, adjoint au maire de Rouen, a indiqué l'un des bons résultats que peut avoir la nouvelle association :

« Continuer aux anciens élèves, longtemps après leur sortie de l'école, leur patronage effectif, les attirer, par exemple, le dimanche, à des réunions où ils trouveront d'utiles et saines distractions, et entretenir ainsi en eux, par un contact fréquent avec leurs anciens maîtres et leurs anciens camarades, le fruit de l'enseignement qu'ils ont reçu. »

Concert scolaire a Clermont-Ferrand. — On donne peu, en France, de concerts scolaires, si ce n'est pour les distributions de prix. Il y aurait là, cependant, un excellent moyen de passer agréablement quelques après-midis d'hiver, d'augmenter l'attrait des conférences-lectures que font beaucoup d'instituteurs, de resserrer les liens de solidarité qui doivent unir les écoles d'une même ville, et de faire entendre quelquefois de la bonne musique aux enfants du peuple. Dans les localités qui possèdent une école primaire supérieure, la chose devient plus facile, surtout s'il y a une *Association d'anciens élèves* qui puisse fournir des artistes ainsi que les fonds nécessaires pour couvrir les frais.

La Société amicale des anciens élèves de l'école primaire supérieure de Clermont-Ferrand vient de tenter un essai de ce genre, avec le concours gracieux d'artistes et d'amateurs de la ville. Elle a donné, le dimanche 31 mars, à ses membres actifs et honoraires, ainsi qu'aux élèves des écoles communales de garçons, un concert dont le programme comprenait des chœurs, monologues, chansonnettes, duos ; une comédie de Labiche, *la Grammaire*; des morceaux de piano, de violon, de flûte, d'orchestre. Le résultat a été très satisfaisant, et tout fait espérer que cette petite fête se renouvellera tous les ans.

Conférences populaires et cours d'adultes. — Le *Bulletin départemental* de la Haute-Loire publie dans sa chronique scolaire la liste des communes où ont été organisées des conférences pour les adultes, ainsi que les noms des conférenciers. Il nous paraît excellent d'encourager par ce moyen le mouvement qui se produit en faveur de la reconstitution des cours d'adultes.

Acte de courage d'un instituteur. — M. Magnien, instituteur public à Saint-Wolff (Morbihan), a accompli le 31 mars dernier un acte de courage des plus méritoires.

Une adjudication à laquelle assistaient près de deux cents personnes

avait lieu dans la salle de la mairie à Saint-Wolff. Le plancher vint à fléchir. M. Magnien s'en aperçut ; il sortit immédiatement sans prononcer une parole, de crainte de provoquer une panique. Il réussit à l'aide d'une pièce de bois à étayer le plancher au moment où il s'effondrait, et les assistants purent sortir en sécurité.

M. Magnien a montré dans la circonstance un véritable sang-froid. Le conseil municipal de la commune lui a voté des félicitations auxquelles M. l'inspecteur d'académie s'est associé.

Bibliothèques scolaires. Une heureuse initiative. — Un instituteur du département d'Eure-et-Loir, M. Amiot, vient de prendre une excellente mesure pour le développement de sa bibliothèque scolaire.

Il a fait imprimer un catalogue des livres que renferme la bibliothèque. Il en a fait remettre un exemplaire dans chaque famille. Les lecteurs ont ainsi continuellement sous la main la liste des ouvrages mis à leur disposition. Ils peuvent les faire demander. Ce moyen a réussi. Le nombre des prêts a très sensiblement augmenté, ainsi que le constate M. l'inspecteur d'académie dans une note insérée au Bulletin départemental.

Supplément a la rectification publiée dans notre numéro d'avril, page 376. — Une erreur a été commise au sujet de l'article intitulé *la Préparation de la classe*, de M. Thuillier, inspecteur primaire à Saint-Amand. Cet article n'a jamais été reproduit par le *Bulletin du Territoire de Belfort*, comme nous l'avons imprimé à deux reprises par suite d'une fâcheuse et inexplicable confusion. Par conséquent, aucun reproche ne saurait être adressé à la rédaction de ce *Bulletin*, que nous avions mis en cause en l'indiquant à tort comme le périodique d'où nous avions extrait cet article. Nous exprimons à M. le directeur de l'enseignement primaire du Territoire de Belfort tous nos regrets de ce malentendu.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 8334-4-95. — (Encre Lorilleux).

Librairie Ch. DELAGRAVE, 15, rue Soufflot, Paris.

BIBLIOTHÈQUE
DES
ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES
ET DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

Publiée sous la direction de M. **Félix MARTEL**, inspecteur général de l'instruction publique

OUVRAGES PARUS

CHATEAUBRIAND. **Extraits**, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publique. In-12, cart. 1 fr. 50

VOLTAIRE. **Charles XII.** Extraits par M. GUY, professeur à l'école Monge. In-12, cartonné . . . . » fr. 75

FÉNELON. **Extraits.** (Télémaque, dialogues et fables), par M. POITRINEAU, inspecteur d'académie. In-12, cartonné. . . 1 fr. 25

J.-J. ROUSSEAU. **Extraits**, par M. J. STEEG, Inspecteur général de l'instruction publique . . . . 1 fr. 50

DE FOË. **Robinson Crusoé.** Extraits par M. MOSSIER, professeur à l'école normale d'institrs de la Seine. In-12, cart. » fr. 75

SWIFT. **Extraits de « Gulliver »**, par M. HANNEDOUCHE, inspect. prim. 1 fr. 25

WALTER SCOTT. **Quentin Durward** et quelques extraits d'autres œuvres, par M. MÉTIVIER, inspecteur général honoraire de l'instruction publiq. In-12, cart. 2 fr. »

DON QUICHOTTE. **Extraits**, par M. E. CARLES, professeur au collège Chaptal. In-12, cartonné. . . . . 1 fr. 25

Théâtre classique du XVIIe et du XVIIIe siècle, par MM. Félix MARTEL, inspecteur général de l'instruction publique, et DEVINAT, directeur de l'école normale d'instituteurs du Rhône, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique . 2 fr. 50

LA FONTAINE. **Fables**, par M. HINZELIN. 1 fr. 50

Lectures sur la Société française aux XVIIe et XVIIIe siècles, par M. Am. GASQUET, recteur de l'Académie de Nancy . . 2 fr. »

Histoire, cours de première année, par MM. VAST, examinateur d'admission à l'école militaire de Saint-Cyr, et JALLIFIER, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. 2 fr. »
Cours de deuxième année . . . 2 fr. 25

Lectures historiques (1re année), tirées des grands écrivains français et étrangers, par M. CAZES, inspecteur d'Académie. . . . . 1 fr. 50

Algèbre, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers*. In-12, cart . . 2 fr. 50

Arithmétique, cours de première et de seconde années, par M. GRANDGAIGNAGE, directeur de la section commerciale à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims. . . . . 2 fr. »

Géométrie, premier volume : géométrie plane, arpentage et levée de plans, par MM. HUE et VAGNIER, professeurs à l'école pratique industrielle et commerciale de Reims, directeurs du *Journal des candidats aux Ecoles nationales d'Arts et Métiers* . . . . 3 fr. »
Cours de deuxième année. . . 2 fr. 25

Physique, par M. Paul POIRÉ, professeur au lycée Condorcet et à l'école normale supérieure d'instituteurs. In-12, cart.
Cours de 1re année. . . . . . 1 fr. 50
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr. 50

Chimie, par M. Paul POIRÉ.
Cours de 1re année. . . . . . 1 fr. 50
Cours de 2e et 3e années . . . 2 fr. 50

Agriculture et horticulture, première année, par MM. MONTOUX, professeur d'agriculture et LAMBERT, directeur de l'école primaire supérieure de Dol. . . 2 fr. »

Histoire naturelle, 1re année : Zoologie, botanique et géologie, par M. BOUVIER, ancien instituteur, docteur ès sciences, professeur agrégé à l'Ecole supérieure de pharmacie, membre du Comité de rédaction de la *Revue de l'Enseignement primaire supérieur* . . . . 2 fr. »

Lectures allemandes, par MM. Ph KUHFF, professeur au collège Chaptal e H. MONIER, professeur à l'Ecole normale d la Seine. . . . . 1 fr. 8

Travaux manuels, garçons (texte et dessins), par M. DOIN, inspecteur primaire. . . . . 1 fr.

Travaux manuels, filles (texte et dessins) par Mme SCHEFER, inspectrice des écoles professionnelles de la ville de Paris, e Mme AMIS, directrice d'école communale Paris . . . . 2 fr. 5

D'AUTRES VOLUMES PARAITRONT ULTÉRIEUREMENT

IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20, PARIS. — 8336-5-95. — (Encre Lorilleux).

PUBLICATION MENSUELLE

MUSÉE PEDAGOGIQUE

ET

BIBLIOTHÈQUE CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

REVUE PÉDAGOGIQUE

NOUVELLE SÉRIE

TOME VINGT-SIXIÈME

N° 6. — Juin 1895

SOMMAIRE

PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

Nouvelle série. Tome XXVI. N° 6. 15 juin 1895.

REVUE PÉDAGOGIQUE

A PROPOS DES « *CARNETS DE MORALE* »

Ce n'est pas toute la question de l'éducation morale, ni même de l'instruction morale à l'école primaire, que nous nous proposons d'aborder. C'est un point seulement de cet ample sujet : nous voudrions examiner quelques-uns des procédés imaginés pour fixer l'*enseignement* de la morale, en ses formules essentielles, dans l'esprit des enfants.

Faut-il commencer par redire que la morale dans nos écoles n'est pas surtout une matière d'enseignement ? Craint-on qu'il y ait encore des maîtres qui n'aient lu ni la Lettre aux instituteurs de M. Jules Ferry, en 1882, ni les Instructions accompagnant les programmes de la même époque renouvelés en 1887 ? S'en trouverait-il quelque part un seul qui prît le cours de morale pour un des chapitres du programme, à traiter comme tous les autres, à son jour et à son heure, du même ton que la grammaire et l'arithmétique ?

Nous ne le pensons pas. C'est plutôt le danger contraire qui pourrait nous menacer.

A force de dire aux instituteurs et aux institutrices : « On ne vous demande pas d'enseigner la morale *ex cathedrâ ;* appliquez-vous à émouvoir plus qu'à enseigner, à prêcher par l'exemple plus que par la formule, parlez au cœur plus qu'au raisonnement, soyez simples, pratiques, familiers, aussi peu abstraits, aussi peu dogmatiques que possible, exposez sans professer, procédez par causeries plus que par leçons », ne risque-t-on pas de les encourager à se contenter de peu, de trop peu dans cet enseignement ? Ne le donneront-ils pas avec un certain laisser-aller, comme on fait malgré soi pour les choses qui paraissent si connues et si com-

munes qu'il ne vaut pas la peine d'y insister? Ne finiront-ils pas par s'en tenir à des généralités banales qui, précisément parce qu'elles sont banales, n'auront aucune prise sur le cœur des enfants non plus que sur leur intelligence?

De bons esprits se sont inquiétés de ce péril. Ils ont essayé de réagir contre l'enseignement trop facile, qui devient si vite l'enseignement au rabais. Ils croient que beaucoup de nos maîtres ont besoin d'apprendre à faire ces leçons-là difficilement, comme disait Boileau. Et ils ont résolument donné le signal d'un mouvement — faut-il dire en arrière ou en avant? Disons tout de suite qu'à notre sens, c'est un progrès, car c'est un effort de plus.

Ils demandent que l'instituteur ne craigne pas de préciser et de formuler, d'affirmer et de démontrer; ils l'adjurent de ne pas renoncer à enseigner la morale, sous prétexte qu'il ne suffit pas de l'enseigner comme une science ou de l'apprendre par cœur comme le catéchisme. C'est vrai, disent-ils, cela ne suffit pas, mais c'est par là pourtant qu'il faut commencer.

Ceux qui ont pris l'initiative de ce mouvement pédagogique n'ont pas eu tous recours aux mêmes moyens. Il nous a paru intéressant d'entrer un peu avant dans l'examen de ces détails essentiellement scolaires. Signalons sommairement et comparons les principaux procédés qui ont été recommandés à l'attention publique, procédés entre lesquels les maîtres sont libres de choisir, sans que rien d'ailleurs en interdise le cumul.



La justice veut qu'au premier rang dés novateurs en cette matière, on cite un nom qui, depuis, a appartenu à d'autres sphères que celles de la pédagogie. Avant d'être président du Conseil, avant d'être ministre, M. Charles Dupuy avait porté son effort, avec la ténacité et la pénétration qu'on lui connaît, sur ce problème dont la gravité n'échappe qu'aux esprits superficiels : « Comment empêcher la déperdition des connaissances et surtout des impressions morales que l'enfant a reçues hâtivement à l'école et qui risquent de disparaître avant qu'il ait l'âge d'homme »? Voir le mal n'était pas difficile : il n'est que trop évident; mais où trouver le remède? M. Charles Dupuy l'a cherché dans une méthode qu'il a fort ingénieusement rattachée aux nouveaux programmes du

certificat d'études. Puisque (d'après l'arrêté du 29 décembre 1891) le sujet de la rédaction, au lieu de porter sur une vague et enfantine composition d'imagination, devra être choisi dans les matières de l'enseignement proprement dit et portera souvent sur une question d'instruction morale et civique, « désormais, dit M. Dupuy aux maîtres et aux élèves, désormais il faudra *savoir* », et de plus il faudra savoir énoncer, savoir trouver en quelques minutes le mot propre, la formule exacte, savoir résumer en une page les idées essentielles du sujet, ce qui suppose qu'on les a une première fois apprises et comprises. Ainsi, grâce à ce prétexte un peu utilitaire en apparence, élèves et maîtres sont amenés à reconnaître la nécessité de quelques principes solides, de quelques définitions, de quelques formules. De là, un petit *Livret de morale* en trente-deux pages, par demandes et réponses comme dans le catéchisme. Il y a cent vingt-six questions, à chacune desquelles il est répondu en une seule phrase simple, claire, ferme, substantielle, très digne d'être apprise par cœur et qui, non seulement au certificat d'études, mais, Dieu merci, en bien d'autres circonstances, se représentera à la mémoire de l'enfant, plus tard de l'adulte, et fera revivre devant lui, peut-être à une heure critique, quelque axiome de la morale éternelle.

L'idée était juste, elle tenait compte comme il convient de la nécessité trop souvent oubliée aujourd'hui de graver dans l'esprit, de faire entrer dans le vocabulaire même de l'enfant les idées dont on veut que plus tard il garde la trace. Certains ont souri, voyant là un retour au catéchisme, à l'enseignement mnémonique. Quelques jeunes maîtres ont accueilli avec surprise la résurrection des procédés de l'abbé Gautier, et l'abandon des belles ambitions qu'on leur avait fait concevoir à l'école normale. Mais l'ensemble du corps enseignant ne s'y est pas trompé. Et, en dehors du public primaire, on a remarqué la portée de cette innovation :

« Je trouve dans le petit livre de morale que vient de publier M. Dupuy, — disait un de ses collègues de la Chambre[1] et non des moins autorisés, — la trace des progrès accomplis dans les méthodes d'éducation de l'enfance.

» Il y a, dans cet opuscule de trente pages, une série de définitions

1. Article de M. Louis Terrier (*Marseillaise* du 11 juillet 1892).

que leur irréprochable clarté rend faciles à comprendre du premier coup, faciles par conséquent à retenir. De chaque ligne se dégage un sentiment de philosophie et d'indépendance qui donne pour origine aux devoirs sociaux ainsi expliqués cette pensée primordiale de solidarité humaine sur laquelle se doivent édifier toutes les institutions d'un peuple instruit, généreux et libre. On sent, dès le premier mot, que cela vient d'un républicain et a pour objet de former des républicains. »



La même préoccupation qui inspire les *Livrets* de M. Charles Dupuy se retrouverait, moins marquée ou autrement marquée, dans les *Manuels* ou livres de classe que ces dernières années ont vus paraître. Nous ne voulons pas entreprendre ici une revue bibliographique. Le sujet serait intéressant à plus d'un titre, et si M. Boutroux voulait refaire en 1895 le beau travail qu'il donnait à la *Revue* en 1883 [1], les rapprochements piquants abonderaient, d'où sortirait maint enseignement imprévu. Tout ce que nous voulons relever ici, c'est que même dans les livres d'école, étendus, développés, riches de détails, de récits, d'anecdotes et d'images, le même besoin se fait sentir d'arriver aujourd'hui à des formules, de les détacher imprimées en gros caractères, et mises en vedette, en tête ou à la fin de chaque leçon, afin de les faire apprendre par cœur. La plupart des auteurs (est-ce à la demande des éditeurs ou à celle des instituteurs?) se plient aujourd'hui à ces procédés typographiques qui permettent de donner à un certain nombre de préceptes, dans le livre même, à peu près autant de relief et une forme aussi lapidaire que dans les livrets de M. Dupuy.

Il en est ainsi dans ceux de Pierre Laloi *(Première année d'instruction morale et civique)*, dans ceux de notre regretté Burdeau *(Devoir et patrie)*, de M. Mézières *(Éducation morale et instruction civique)*, de Mme Henry Gréville *(Instruction morale et civique des jeunes filles)*, etc.

Il en est ainsi surtout dans un petit livre de lecture que l'Académie des sciences morales et politiques a distingué sous son humble apparence de livre de classe. M. J. Gérard, recteur de l'académie de Montpellier, a cherché à concilier profondément les deux caractères que doit revêtir l'enseignement moral adressé

1. Voir le numéro du 15 avril 1883, p. 289.

aux enfants de nos écoles : d'une part, il faut que ce soit un *enseignement par le cœur*, qui « ne parle à la raison qu'à travers le sentiment », qui fasse « *sentir* la laideur du mal et la beauté du devoir », qui s'insinue surtout par la voie de l'exemple, car l'exemple est le stimulant humain par excellence, c'est la vie qui parle et qui prêche; et d'autre part cependant, il faut, sous peine d'inefficacité finale, « condenser les préceptes moraux en maximes simples et concrètes présentant le devoir sous la forme la plus accessible et la plus impérative ».

Cette intention de fixer la pensée en formules, qui a été prépondérante, explique le titre même de ces trois admirables petits volumes : « *Maximes morales du petit écolier français* : cours élémentaire, — cours moyen, — cours supérieur. » Même dans le livret des débutants, où l'enseignement se fait presque tout entier en récits et en anecdotes, chaque leçon a un titre qui se détache en lettres capitales et qui est une maxime, ou plus exactement un précepte, un ordre de conscience. Il y a neuf chapitres, une quarantaine de leçons. Chaque chapitre, chaque leçon a un titre commençant par : *Il faut*. Cela seul ferait deviner une morale kantienne. Première leçon : « *Il faut* être un honnête homme »; deuxième leçon : « *Il faut* toujours écouter sa conscience »; puis viennent les devoirs particuliers : « *Il faut* être un bon fils », puis « un bon frère », « un bon écolier », un « bon petit Français », et le livre se referme, comme il s'était ouvert, sur l'idée centrale et profonde qui fait l'âme de la morale : « Il faut aimer le bien ». Au cours même de la leçon surgit dans le texte, çà et là, en caractères bien saillants, une maxime, non plus de celles qu'on recueille pour leur forme piquante, mais une maxime à l'usage et à la portée de l'écolier, burinant en quelque sorte sous ses yeux son devoir présent, c'est-à-dire un devoir d'enfant, mais qu'il nous faut prendre au sérieux pour qu'il le prenne de même.

Le volume consacré aux jeunes filles (cours moyen et supérieur) emploie exactement le même procédé, fixe aussi la leçon de morale par des maximes en grosses lettres et par l'impératif catégorique : *Il faut*. Mais l'auteur, par une attention délicate de moraliste et d'éducateur consommé, ne parle pas aux jeunes filles le même langage qu'aux garçons. Dès la première leçon, nous lisons : « Il n'y a rien

d'aussi beau que la vertu », et dans le texte : « La plus belle parure de la jeune fille et de la femme, c'est la vertu » ; un peu plus loin : « La maison qu'habite une femme vertueuse et bonne est une maison bénie ». Ainsi, en même temps que « les exemples ont été modifiés pour fournir des applications plus directes à la vie des jeunes filles », que « des leçons nouvelles en grand nombre ont trait aux devoirs spéciaux de la femme » dans la famille, dans le ménage, dans la société, les formules elles-mêmes semblent « se féminiser », comme on dit aujourd'hui ; elles ont quelque chose de plus imagé, de plus doux, de plus tendre [1]. Mais c'est toujours la même méthode : des idées précises et des formules qui les gravent.

L'auteur y tient si particulièrement qu'il recommande aux instituteurs de les écrire au tableau noir, comptant sans doute sur la parole du maître pour les vivifier par des développements animés, mais comptant au moins autant sur le fait que les sentences auront frappé les yeux de l'enfant et à son insu s'inscriront dans sa mémoire pour la vie.

C'est sous l'empire de la même pensée, qui se généralise, — et nous ne saurions nous en plaindre, — que viennent de paraître trois ou quatre ouvrages classiques, nous voulons dire scolaires, où s'affiche courageusement l'intention de formuler, de préciser, en d'autres termes, d'enseigner. Nous devons en être d'autant plus heureux qu'ils viennent d'auteurs ayant toute qualité pour parler, puisque eux-mêmes ont enseigné ou enseignent encore. Tels sont : les *Sommaires de leçons de morale à l'école primaire*, par MM. Curé, inspecteur, et Rouzelle, instituteur (90 leçons, principes généraux de morale, devoirs de l'enfant, la société, devoirs de l'homme, devoirs envers les animaux, la Patrie, Dieu), avec des exemples, des maximes et de nombreux tableaux synoptiques ; — le petit et substantiel *Livret de morale, ou Résumés succincts des leçons*, par M. Angot, inspecteur primaire ; — les *Résumés d'instruction morale et civique, suivis de règles de civilité et de notions de droit usuel et d'économie politique*, par M. F. Lechantre, instituteur à Saint-Quentin (70 leçons pour la morale, 75 pour

1. Si nous ne craignions de sortir de notre sujet, nous prendrions plaisir à citer un autre exemple de cet effort d'appropriation de la morale à l'enseignement des jeunes filles dans le charmant petit volume de Mlle Salomon, directrice du collège Sévigné.



l'instruction civique, 36 pour la civilité, 18 pour le droit, 17 pour l'économie politique ; c'est beaucoup, c'est peut-être trop pour un si petit volume, malgré l'ingénieuse répartition des matières et des leçons que propose l'auteur, mais c'est en somme un remarquable effort pour constituer un corps de doctrines morales et patriotiques). A un point de vue plus élevé, et à l'adresse d'un public plus âgé et plus cultivé, Mlle Dugard a réuni, elle aussi, en un cours méthodique, avec le dessein « de grouper les morceaux de manière à former un tout », un recueil de 400 pages de « lectures de morale théorique et pratique », sous ce titre très justifié : *la Culture morale ;* c'est un des plus beaux ouvrages que puissent consulter les instituteurs, les institutrices, surtout les professeurs d'écoles primaires supérieures, pour illustrer leur cours de morale.



L'emploi des *maximes*, ces « clous d'airain qu'on enfonce dans l'âme », suivant le mot violent de Diderot, a été l'objet d'un autre effort inspiré par la même pensée dont nous suivons la trace dans divers domaines.

Un concours avait été ouvert par la *Correspondance générale* à la fin de 1892 pour la composition d'un *Recueil de maximes morales* à l'usage des enfants de l'école primaire. La *Correspondance* a reçu 178 manuscrits et en a couronné une vingtaine sur un rapport extrêmement intéressant de M. Élie Halévy, qui a été publié[1]. De ce concours, qui a fait travailler et réfléchir bon nombre d'instituteurs et de professeurs, sont sortis plusieurs volumes que nous n'avons pas l'intention de passer en revue. Citons au hasard : *La morale à l'école, 365 pensées et maximes avec commentaires*, par MM. Beck et Bræunig, de l'École alsacienne, livre peut-être un peu long, s'il n'était fait que pour les écoliers, mais plein de sève et de vie morale ; — un autre, au contraire, très court, et qui n'en a pas moins été un des mémoires couronnés, en raison de son caractère pratique et de sa valeur scolaire, le *Recueil de maximes et pensées morales destiné aux élèves des écoles primaires élémentaires et supérieures*, par M. F. Lépine ; — le tra-

1. *Correspondance générale de l'enseignement primaire*, supplément au numéro du 1er décembre 1893, p. 50-64.

vail inégal, mais riche et varié, de M. B. Subercaze, sous le titre de *Petit Code moral à l'usage des écoliers*; — un autre volume encore, fait sur un autre plan, et qui sera, à certains égards, précieux pour les maîtres, par son abondance, par sa disposition commode, par son ordre alphabétique, par ses répertoires, par la diversité de provenance de ses riches matériaux, le *Recueil de pensées et de maximes morales, à l'usage des familles et des écoles de tous les degrés*, par M. V. Martel, directeur d'école primaire supérieure; — sans compter les deux ouvrages classés en première ligne, celui de Mlle Brés et celui de Mlle Jeanne Darlu, dont on attend encore la publication, etc.

On trouve également les maximes et — innovation plus originale encore — les « résolutions » que le jeune lecteur peut prendre à la suite de chaque leçon, dans le *Livre de lecture et de morale*, à la fois si méthodique et si familier, d'une allure si populaire et d'une facture si réfléchie, de M. Devinat.

Si bien composés que soient ces divers recueils, si ingénieuse et si habile qu'en soit l'appropriation à l'école primaire, il ne faut pas leur demander ce qu'ils ne peuvent donner. Ce ne sont ni des livres ni des livrets d'école au sens usuel du mot; ils ne s'adressent qu'à une élite d'élèves, et d'élèves déjà assez avancés, soit par l'âge, soit par le niveau du savoir acquis. C'est un complément et un ornement de l'instruction morale donnée à l'école, cela ne peut la remplacer[1].

***

Sans déprécier aucun de tous ces moyens de fixer les notions morales, de les enchaîner en forme de cours régulier et de les énoncer en termes inoubliables, plusieurs inspecteurs d'académie ont eu l'idée que ce résultat ne serait atteint ni par les éditeurs

1. C'est à l'éducation par les maximes qu'il faut rattacher un autre petit procédé imaginé par deux inspecteurs de Bourges, MM. Surier et Bonnehon : *l'éducation morale par le bon point*. C'est tout simplement un bon point de forme ordinaire sur lequel est inscrite une courte maxime, avec le nom de l'auteur. Ce dernier point n'est pas toujours le plus facile à remplir, et il peut soulever quelques observations. On lit par exemple : « Tu honoreras ton père et ta mère » *(Bible)*, et ailleurs : « Faites aux hommes tout ce que vous voulez qu'ils vous fassent » *(l'Évangile)*; ailleurs encore : « Il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir » *(Jésus)*. Tout à côté, on trouve d'autres maximes de Victor Hugo, d'Edgar Quinet et de M. Vessiot.

ni par les auteurs, que seuls les instituteurs y pourraient parvenir, chacun dans sa classe avec ses élèves, chacun par ses procédés à lui.

Les *Bulletins* départementaux de l'instruction primaire de 1892 à 1894 contiennent de nombreux indices d'un mouvement d'opinion en ce sens. Nous n'entreprendrons pas une énumération des articles, des rapports, des circulaires où s'accuse ce louable souci. Disons seulement que c'est une des lectures les plus réconfortantes que puissent faire ceux qui veulent savoir où en est l'esprit public. Ils trouveront là, sous des formes — heureusement — très diverses, la preuve de l'initiative prise par les chefs de l'enseignement primaire dans les différents départements.

Nous dirons même — s'il nous est permis d'ouvrir cette parenthèse — que les hésitations, les divergences qui apparaissent à la lecture de ces divers documents font honneur à notre administration académique. Que les adversaires de l'école laïque triomphent bruyamment ou feignent de triompher quand un inspecteur dit franchement, courageusement, ce qui lui paraît manquer à notre enseignement, à nos livres, à nos programmes, à nos maîtres; que certains journaux affectent d'imprimer en italiques des passages comme ceux qui se trouvaient en si grand nombre dans le rapport de M. le doyen Lichtenberger [1] lors de l'Exposition de 1889, où des fonctionnaires républicains, parlant à la fois en républicains et en fonctionnaires, disent tout haut toute la vérité et déclarent que les leçons de morale dans beaucoup de nos écoles n'ont pas encore la profondeur, l'efficacité, la solidité logique, la chaleur communicative que nous voudrions leur donner, et ajoutent qu'il faut redoubler d'efforts pour remplir l'attente du pays et la tâche nouvelle de l'Université, — en vérité, il n'y a rien là qui puisse nous surprendre et nous émouvoir. Ce n'est pas la peur de leur procurer de tels plaisirs ou de tels arguments qui nous empêchera de persévérer dans la recherche avouée de tous les progrès nécessaires, dans le franc aveu de nos erreurs ou de nos insuffisances, dans la loyale constatation des échecs comme des succès; ce n'est pas cela surtout qui nous fera revenir aux vieux errements de l'optimisme officiel et de l'obligatoire congratulation. Nous savions fort bien, en entreprenant cette œuvre de l'éduca-

1. Monographies pédagogiques pour l'Exposition universelle de 1889, fasc. 28.

tion morale par des laïques et dans l'esprit laïque, que c'était une œuvre nouvelle, difficile et délicate entre toutes, qu'elle exigerait beaucoup de temps, beaucoup d'efforts et de tâtonnements, et qu'il eût été infiniment plus simple de nous en tenir à la pédagogie d'antan : lire, écrire et compter, et, pour toute éducation morale, faire réciter le catéchisme. Que ceux qui veulent en revenir là aient le courage de le dire, les suivra qui voudra.

Qu'on nous pardonne cette digression apparente : elle nous dispensera du moins d'insister sur les variations de doctrine pédagogique que l'on pourrait relever entre nos divers inspecteurs d'académie sur le point spécial dont nous nous occupons. Pour préciser seulement les idées, voici quelques lignes de la circulaire que l'un d'entre eux adressait aux instituteurs de la Meuse. Après avoir commencé par rappeler que l'instituteur doit surtout viser à « l'*éducation* morale de ses jeunes élèves », M. Doliveux reprenait :

« Il serait bon toutefois, je crois, de rappeler à tous la nécessité impérieuse d'un véritable *enseignement* de la morale.

La morale est partout, et on en peut faire à propos de tout. Il est évident qu'à l'occasion d'une dictée, d'une narration, d'une lecture, on peut donner souvent une petite leçon de morale; — et d'ailleurs l'éducation morale elle-même sera moins le fait de la parole du maître que de son caractère, de son attitude, de son action : l'exemple d'un honnête homme est encore la meilleure leçon de morale. — La lecture d'une belle page est aussi la meilleure leçon de français : encore faut-il savoir pourquoi cette page est belle; il y a des règles pour bien écrire, il y a des principes généraux de composition : il est indispensable de les connaître pour juger d'une œuvre littéraire, pour exprimer soi-même correctement sa pensée. — Il y a de même des principes de morale, des règles de conduite : il serait imprudent de les ignorer, et le devoir du maître est d'en donner à l'élève une explication très claire.

Un enseignement de la morale est, à mon avis, une démonstration. La morale qu'on enseigne à l'école publique, — précisément parce que c'est l'école de tout le monde, — ne peut pas être une morale révélée, d'un caractère confessionnel, imposée d'office : elle s'explique, elle se justifie, on en peut rendre compte; elle a sa raison d'être, qu'il est nécessaire de faire comprendre. Elle repose sur des fondements certains : pour que les élèves de nos écoles ne doutent jamais de sa force, il importe de leur faire toucher du doigt ces fondements, et de leur démontrer comment tout l'édifice est bâti sur eux. Ces enfants n'ignorent pas qu'ils ont des droits et des devoirs : c'est bien; mais il faut encore qu'ils sachent pourquoi ils ont ces droits et ces devoirs. »

Et, après avoir concédé qu'aux plus jeunes enfants il serait difficile d'expliquer les principes mêmes de la morale, M. Doliveux maintenait « qu'aux élèves du cours moyen et surtout à ceux du cours supérieur, il conviendra de donner un enseignement plus méthodique, en commençant par le commencement, c'est-à-dire par la conscience ». Il esquissait même le cadre des leçons où l'on devait « définir la conscience », montrer « la corrélation des droits et des devoirs », etc. Ce qui ne l'empêchait pas de conclure que là plus qu'ailleurs le maître doit parler au cœur, « parler comme il sentira, et inviter ses élèves à parler aussi comme ils sentiront : une leçon de morale doit être par excellence une leçon vivante et vivifiante ». Il conseillait au maître de la faire en laissant le livre qui lui aura servi à la préparer, et lui recommandait de « résumer seulement la conclusion en quelques mots que l'élève écrira, non pour les apprendre par cœur, mais pour se rendre compte plus tard de l'enchaînement logique des idées[1] ».



Avant même que ce besoin de fortifier l'*enseignement* proprement dit de la morale fût aussi généralement reconnu, il y a sept ans, à une date où peut-être l'esprit public était enclin à compter trop sur « l'action éducatrice », sur « l'appel du cœur au cœur », un maître de la langue et de la pensée, qui est aussi un maître de l'éducation nationale, avait fait entendre un avertissement dont toute la portée n'avait peut-être pas apparu dès le premier moment, tant il était donné sous cette forme sobre, discrète et réservée où se complaisent les vrais amis du progrès et non du bruit. Dès octobre 1888, M. Gréard écrivait une circulaire rectorale où, tout en citant M. Liard, M. Boutroux et un troisième « juge autorisé », il appelait fortement l'attention sur la nécessité de joindre à l'éducation l'instruction morale :

« La leçon de morale ne doit pas se transformer en pure exhortation, elle ne doit pas se réduire à des conseils plus ou moins pressants, à des sollicitations plus ou moins émouvantes... L'émotion est de sa

1. Circulaire du 23 mars 1894, *Bulletin* de la Meuse, t. XIII, n °3. Nous voudrions pouvoir citer aussi une longue et excellente circulaire sur le même sujet de M. Dauzat, *Bulletin* d'Eure-et-Loir, novembre 1893.

nature fugitive, tandis qu'une vérité bien éclairée et bien établie sur de solides raisons demeure comme une force constante, insensible et lente peut-être mais qui a du temps devant elle pour produire ses effets. L'*Instruction morale :* c'est le titre même du programme. Or l'instruction est œuvre de raison, s'adresse à la raison, est faite de raison... Ce qu'on nomme appel à la conscience, c'est l'appel direct à la raison, puis par la raison au cœur, par le cœur à la volonté. Former la conscience de l'enfant, c'est lui mettre le devoir et les raisons du devoir en pleine lumière pour le lui faire respecter, aimer et vouloir.

... Mais n'est-il pas à craindre que les leçons de morale ainsi entendues ne dépassent l''intelligence des enfants? — Avec de mauvais maîtres, tout est toujours à craindre; mais il n'est pas impossible et il est même facile de mettre à la portée des enfants un enseignement moral, si didactique et si philosophique qu'il soit par le fond... »



Au commencement de 1893, le ministre de l'instruction publique (c'était M. Charles Dupuy) réunit les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire à la veille de leur départ pour leur tournée d'inspection, et il leur demanda de consacrer principalement cette tournée à une « enquête » sur l'état de l'éducation morale et civique, sur les résultats obtenus, sur les mesures complémentaires qui pourraient être prises.

Le mot d' « enquête », dont nous nous servons après le ministre et avec la presse, ne dit peut-être pas complètement tout ce que le ministre demandait, tout ce que les inspecteurs généraux lui ont apporté.

Quoi qu'il en soit, enquête, inspection, ou de quelque nom qu'on appelle cette consultation demandée alors aux inspecteurs généraux, et que le nouveau ministre leur a redemandée cette année même, il ne nous appartient pas d'en exposer ici les résultats, ni de rendre compte d'un ensemble aussi considérable d'impressions et de renseignements d'un ordre si délicat.

Tout ce que nous voudrions relever, parce que le fait est du domaine public, et mérite d'y être de plus en plus connu, c'est un des procédés que les inspecteurs généraux se sont accordés à recommander, et qui formera la conclusion naturelle de cet article. Nous le trouvons dans plusieurs *Bulletins* départementaux. Mais, pour le décrire avec quelque précision, nous en

suivrons l'application dans les documents que veut bien nous communiquer M. l'inspecteur général F. Martel.

M. Martel ne se défie ni du livre ni de l'instituteur; mais, dans l'enseignement de la morale, il craint que l'instituteur ne se serve trop du livre ou trop peu, et que, dans les deux cas, l'enseignement n'en souffre. On a tant répété aux instituteurs « qu'ils n'ont pas besoin de s'astreindre à un manuel quelconque, qu'ils peuvent donner l'enseignement oral suivant les inspirations de leur conscience », qu'il pourrait bien arriver à plusieurs de prendre ce conseil à la lettre, et d'aborder la leçon de morale à peu près sans préparation. Et rien n'est pire, en cette matière, que l'improvisation : plus le sujet semble simple, plus la banalité y est à craindre, et avec elle l'ennui, le dégoût, le sentiment de l'insignifiance de cet enseignement.

D'autre part, l'excès contraire n'est pas moins à redouter. Le « livre unique », c'est le tyran. Il a beau être composé avec soin, écrit avec goût : fût-ce un chef-d'œuvre, il ne peut s'adapter à toutes les écoles, où on l'applique uniformément; il ne s'adapte pas davantage à l'esprit de chacun des maîtres; il faudrait qu'ils pussent le mettre au point, ajouter ou retrancher, insister sur tel développement, passer sur tel autre, modifier ici une définition, là un exemple, semer le texte d'interrogations, de récapitulations, de renvois à d'autres chapitres, de lectures surtout, à faire dans d'autres livres à l'appui de celui-ci. Bref, il faudrait que l'instituteur en usât à peu près aussi librement avec ce manuel que s'il en était l'auteur lui-même.

Et pourquoi ne le serait-il pas? s'est demandé M. Martel. On a bien soutenu que tous nos maîtres allaient pouvoir faire d'abondance des leçons et des causeries de morale. Pourquoi ne leur demanderait-on pas de les écrire? On leur a dit de se passer du livre; mais le meilleur moyen de s'en passer, c'est de le remplacer, c'est de s'en faire un soi-même en s'inspirant non plus d'un seul, mais de tous ceux que l'on pourra consulter. Au lieu du livre ou à côté du livre, que chaque instituteur ait un carnet où il aura d'avance écrit le plan de chaque leçon, rédigé à loisir les définitions ou les formules, choisi les exemples à citer, préparé le résumé qu'il dictera, les morceaux qu'il lira, les questions qu'il adressera. Ce simple *Carnet de préparation* change immédiate-

ment du tout au tout l'enseignement de la morale à l'école primaire.

Telle est l'innovation pratique dont M. Martel a eu l'idée, et a pris l'initiative. Après quelques essais, il l'a vue si tôt suivie d'un tel succès qu'il n'a pas hésité à la prescrire partout dans ses tournées d'inspection. Ceux qui ont passé un an après lui dans les mêmes départements et les mêmes écoles ont pu s'apercevoir avec bonheur des effets de la mesure et de la réelle transformation qu'elle avait suffi à produire. C'est pour avoir fait cette expérience que nous voudrions décrire avec quelque détail le procédé qui a donné ces résultats.

M. Martel n'y est arrivé qu'après des observations réitérées. Il avait d'abord soupçonné, puis trop aisément reconnu que, si l'on n'y tenait pas la main, dans beaucoup d'écoles l'instruction morale disparaîtrait, soit en cessant de figurer au tableau de l'emploi du temps [1], soit en se réduisant de fait à très peu de chose comme leçon de la part du maître, à rien comme souvenir chez l'élève, soit enfin en se confondant avec l'instruction civique qui l'étouffe sous ses mille détails administratifs.

A ces diverses formes du mal, M. Martel propose d'appliquer un remède efficace, toujours le même. Il veut que l'on aide, que l'on force même l'instituteur à se mettre en état de bien donner cet enseignement; car alors, et alors seulement, il le donnera volontiers. Mais comment l'y forcer? Il ne suffit pas de donner l'ordre, il en faut contrôler l'exécution, non pas une fois en passant, mais d'une façon régulière et constante. M. Martel a songé pour cela aux conférences pédagogiques. On a l'habitude d'y traiter quelque sujet de méthode ou d'éducation; on demande aux instituteurs un « mémoire », que quelques-uns appellent malicieusement un devoir, pour ne pas dire un pensum. Dispensons-les de ce travail un peu factice, souvent fait à coups de citations, qui, ayant peu coûté, ne peut guère valoir. Et, au lieu de cette compilation, prions-les d'apporter un carnet où ils auront rédigé leçon par leçon le cadre, le plan et les parties prin-

---

1. Cas extrême, que M. l'inspecteur général a cependant trouvé et dans lequel il n'a pas hésité à demander au ministre d'user de sévérité à l'égard non seulement du directeur, mais de l'inspecteur primaire qui a toléré cette suppression.

cipales d'un de leurs enseignements. Cette année, par exemple, ce sera l'enseignement de la morale.

Cette simple prescription va les obliger à un travail personnel: ce ne sera plus cette sorte d'improvisation fébrile qu'exige une rédaction demandée à jour fixe; c'est pendant des semaines et des mois qu'à tête reposée ils auront à écrire le canevas de leurs leçons, à en amasser les matériaux, à en régler l'ordre, à en chercher la meilleure expression, c'est-à-dire la plus simple. Puis ils en feront l'essai sur leurs propres élèves, s'apercevront de telle omission, de telle longueur, de telle difficulté imprévue, et y porteront remède. Le cahier ainsi constitué et résumant six ou huit mois d'expériences réelles et de réels efforts, ils l'apporteront à la conférence; quel sujet autrement intéressant qu'une dissertation pédagogique *in abstracto!* Chacun prend plaisir à comparer son travail avec celui des collègues, chacun fait son profit de l'expérience de tous. Et ce sont en somme les classes qui y gagneront.

Dans les académies d'Aix et de Montpellier, où M. Martel a inauguré en 1893 ce système des *Carnets de préparation de leçons*, MM. les inspecteurs d'académie ont, d'après ses instructions, adressé aux instituteurs des circulaires que nous ne pouvons reproduire tout au long et qui diffèrent sensiblement d'un département à l'autre. Nous citerons seulement, pour donner une idée du mécanisme de l'opération, quelques parties de celle que nous trouvons dans le *Bulletin* des Basses-Alpes.

« Voici — dit l'inspecteur d'académie, M. Peltier — ce qui a été décidé pour les prochaines conférences pédagogiques :

Au lieu des mémoires que vous présentiez ordinairement sur tel ou tel sujet, vous aurez à rédiger des *carnets de préparation* pour l'enseignement de la morale *au cours moyen*, d'après les indications suivantes:

1° Vous commencerez par étudier soigneusement votre programme de morale; puis vous le diviserez en un certain nombre de leçons de manière à étendre et à prolonger cet enseignement jusqu'à la fin de l'année scolaire, à raison de *trois leçons par semaine* (de 10 à 12 leçons par mois). Le programme entier devra vous fournir la matière d'une *soixantaine de leçons;* vous avez naturellement *entière liberté pour cette division*, tel sujet de morale ne comportant qu'une courte leçon, tel autre, au contraire, pouvant vous fournir les éléments de plusieurs leçons. Mais il est nécessaire que vous inscriviez en tête de votre carnet le nombre de leçons que vous vous proposez de faire sur la morale, avec un titre spécial pour chacune d'elles.

2° Vous aurez ensuite à faire la préparation détaillée de ces leçons en réservant à chacune trois ou quatre pages de votre carnet. Mais nous ne voulons pas vous imposer la tâche trop considérable de préparer dès maintenant sur le carnet *toutes les leçons du programme*. Vous n'aurez à préparer pour cette année que quelques leçons (quatre ou cinq au moins) sur une partie importante ou sur plusieurs parties du programme. Je laisse à votre initiative le soin d'en fixer vous-même le sujet.

Pour le détail de la préparation, vous appliquerez la méthode suivante à chacune de vos leçons :

1° *Le plan.* — Vous composerez d'abord un plan raisonné et méthodique qui renfermera les idées essentielles à développer au cours de la leçon. Il ne s'agit pas, bien entendu, de quelques mots jetés au hasard sur le papier et dont l'insuffisance pourrait trahir votre bonne volonté au cours de l'exposé que vous avez à faire, mais d'un canevas assez développé pour alimenter votre exposition pendant une durée de dix à douze minutes.

2° *Les exemples.* — Vous indiquerez, simplement par voie de référence (telle que le n° de la page du livre ou du journal pédagogique à consulter), les exemples à citer, les lectures de prose ou de vers, les récits à faire, les historiettes à raconter à l'appui de votre leçon.

3° *Le résumé.* — Vous rédigerez ensuite (et c'est la partie la plus délicate et la plus importante de votre travail), en trois ou quatre lignes au plus, le *résumé* de cette leçon, résumé qui enfermera, autant que possible, dans sa forme abrégée, une pensée, un proverbe ou une maxime s'appliquant naturellement au sujet traité, résumé qui sera avant tout très simple et facile à retenir. Ce sommaire, écrit au tableau, copié par les élèves sur leurs cahiers, devra être appris par cœur pour la leçon suivante.

4° *Devoirs et leçons.* — Enfin, pour ne négliger rien de ce qui peut graver profondément dans l'esprit et dans le cœur des enfants les vérités qu'on veut leur enseigner, vous noterez, comme complément et comme application de la leçon, quelques sujets de devoirs à proposer, quelques morceaux de prose ou de vers à faire apprendre aux élèves. Ces devoirs et ces leçons, en même temps qu'ils seront une excellente préparation au certificat d'études, serviront à mieux faire comprendre aux élèves le sujet traité, en le leur présentant sous toutes ses faces.

Vous laisserez, à la suite de chaque leçon ainsi préparée, quelques pages blanches pour y consigner dans la suite le fruit de vos lectures, les observations, les remarques, les faits que vous fournira votre expérience de la vie et qui serviront à corroborer votre enseignement. Vous remarquerez, en effet, que cette préparation, une fois faite, vous servira pour toute la durée de votre carrière et que, si nous vous demandons un travail assez considérable, votre besogne s'en trouvera allégée d'autant pour l'avenir... »

Il suffit de lire de telles instructions pour avoir l'impression qu'elles seront suivies d'effet. Un travail si bien conçu, si simple à la fois et si sérieux, dont tous les détails sont prévus, où la liberté de réflexion et de rédaction est expressément ménagée en même temps que toutes les issues sont fermées à qui chercherait des prétextes pour s'échapper, c'est bien là ce que l'on peut appeler d'un mot dont on a parfois d'autant plus abusé qu'on usait moins de la chose, un modèle de « direction pédagogique ». M. Peltier, fidèle, sur ce point comme sur les autres, aux indications de l'inspection générale, ne se borne pas à ces prescriptions. Il a soin d'ajouter en *post-scriptum* le conseil aux instituteurs de consulter, pour la confection de leurs carnets, divers ouvrages qu'ils trouveront à la bibliothèque pédagogique. Il en donne les titres :

« 1° *Pour la préparation des leçons*, outre les textes officiels, et la circulaire du 17 novembre 1882, les manuels et les cours de morale de MM. Janet, Marion, Liard, Compayré, Steeg, Burdeau, Mabilleau, Vessiot, J. Gérard;

2° *Pour les lectures, les devoirs et les leçons portant sur la morale, les volumes ci-après : Le Petit Français* (Ch. Bigot). — *Pour nos filles* (Lebaigue). — *Pour nos enfants* (Vessiot). — *Lectures morales et littéraires* (L. Liard). — *Lectures morales et civiques* (Compayré et Delplan). — *Les Poésies du foyer et de l'école* (Manuel). — *La morale en exemples* (E. Charles). — *Francinet, Le tour de France par deux enfants* (Bruno). — *La 1re année de rédaction* (Moy). — *Instruction morale et civique ou philosophie pratique* (Laloi et Picavet). — *1300 sujets de rédaction*, dont plus de 300 sur la morale (Pierre et Minet). — *Leçons pratiques de lecture, de rédaction et de morale* (Frédéric Bataille). — *120 sujets de composition française*, dont 40 sur la morale (Thiéry). »

Nous donnons tout ce détail pour bien faire voir à quel degré de précision l'inspecteur d'académie a voulu atteindre, même dans ces désignations de livres scolaires, qui sont d'habitude l'effroi des administrateurs, et non sans raison. En les reproduisant, nous ajouterons, comme M. Peltier lui-même : « Il est bien entendu que nous ne citons les ouvrages précédents qu'à titre de simple indication, et que cette bibliographie n'exclut pas tous les ouvrages similaires qui ne sont pas nommés ici. »

Nous trouvons en effet dans les listes dressées par les autres inspecteurs d'académie plusieurs autres titres d'ouvrages recom-

mandés : chacun a suivi ses préférences personnelles, sans les imposer, en provoquant au contraire celles des instituteurs.

***

Si intéressantes que soient ces manifestations de l'initiative et de la sollicitude de l'administration universitaire, il y a quelque chose qui l'est beaucoup plus encore : c'est la réponse des instituteurs à cet appel. Nous avons sous les yeux une trentaine de ces *Carnets de préparation* du cours de morale, et nous voudrions pouvoir les faire parcourir aux plus sceptiques : ils en seraient touchés. Ils verraient là ce que l'on peut obtenir de ces instituteurs et de ces institutrices laïques qui semblent absorbés dans le terre-à-terre journalier de leurs fonctions. M. Martel avait deviné juste : il faut leur dire très nettement, avec une fermeté qui est la meilleure preuve d'estime, sans ambages ni restrictions, ce que le pays attend d'eux, ce que leurs chefs réclament en conséquence. Et cela fait, on peut compter sur eux ; c'est bien le moins qu'alors on leur laisse le mérite et le plaisir de choisir les moyens, de s'ingénier, de faire œuvre personnelle, de créer leur enseignement, au lieu de le prendre tout fait dans un programme ou dans un manuel.

Après leur avoir indiqué le but à poursuivre dans cette préparation écrite de l'instruction morale, on leur a donné toute latitude, et l'on a, en toute confiance, attendu leurs envois pour les examiner, les signaler à l'inspecteur général et même au ministre. Prenons un exemple au hasard dans un autre département. Voici dans le *Bulletin* de l'Hérault, le résultat du dépouillement :

« Plus de 900 instituteurs et institutrices ont rédigé le carnet de préparation. Les deux tiers n'ont abordé qu'une partie du programme. Parmi ceux qui l'ont traité complètement, 142 ont été signalés comme bons ; 60 ont été adressés à l'inspection académique pour être examinés par une commission spéciale... (suivent les observations de cette commission sur les détails d'exécution et le mérite des divers travaux). En somme, un effort sérieux a été tenté, et l'on ne peut que rendre hommage au zèle des instituteurs de l'Hérault. La commission a choisi dix des meilleurs cahiers qui ont été adressés à M. l'inspecteur général et qu'il a retournés avec des annotations nombreuses, en priant l'inspecteur d'académie de transmettre ses félicitations à Messieurs... et à Mesdames... Six cahiers seront mis sous les yeux du ministre. »

Et ainsi dans les autres départements.

C'est en lisant ces humbles carnets que l'on se fait une idée juste de la tâche de l'instituteur en matière d'éducation morale et que l'on en mesure la difficulté. Rien ne semble plus simple que de « parler morale » aux enfants, rien n'est moins aisé. Et quand il s'agit non plus d'un mot dit à l'occasion, d'une petite causerie inspirée par les circonstances, mais d'une suite d'entretiens devant aborder les diverses matières de la morale, devant s'enchaîner, devant laisser comme traces durables une pensée et un sentiment, la pensée très nette, le sentiment très vif, et le tout susceptible de s'énoncer en quelques mots simples et vrais pour que l'enfant les retrouve un jour, car il en aura besoin, on comprend l'effort que demande un pareil travail et la somme de recherches qu'il suppose.

Voici par exemple un cahier où l'instituteur a parcouru à peu près le cycle de cet enseignement en quatre-vingt-treize leçons, sans compter les revisions nécessaires. Pour chaque leçon il a trouvé les idées essentielles à développer, puis la formule à dicter, puis les exemples à donner ou à faire trouver, puis les lectures et même les morceaux de récitation s'y rapportant, et souvent enfin une petite rédaction. Pris en soi, chacun de ces petits exercices est bien peu de chose; encore faut-il que tout soit préparé, réglé d'avance pour tenir en quelques minutes, qu'on ait la phrase tout écrite pour la dicter sans hésitation et sans retouche, qu'on ait sous la main le texte de la fable, le sujet de la rédaction, la page du livre où se trouve la biographie à raconter. Tout cela se trouve dans le gros carnet que nous feuilletons. Pourquoi ne pas nommer l'auteur entre plusieurs, puisque le hasard nous met sous les yeux son travail et son nom : M. Villa, instituteur à Planacan (Hérault). Et savez-vous ce qu'il y a de meilleur encore dans ce volume manuscrit? C'est qu'en regard de chaque leçon il reste une page blanche où s'inscriront d'année en année de nouveaux exemples, de nouvelles lectures, de nouveaux sujets de composition. Voilà l'enseignement vivant, celui qui progresse, qui se corrige, qui se complète : ce n'est pas l'enseignement d'un livre, c'est l'enseignement d'un homme.

En voici un autre en cinquante-huit leçons, autre disposition, autre plan, autres formules, autres sujets de devoirs écrits; mais

c'est la même haute inspiration morale et le même souci pratique de la mise à la portée des élèves; rien n'est laissé au hasard de l'improvisation (M. Philibert, directeur d'école publique à Avignon).

A raison de *deux leçons par semaine et d'une lecture par jour*, Mme Floret, institutrice à Villefranche (Alpes-Maritimes), fait parcourir, un peu sommairement peut-être, tout le cours en une année. Quatre ou cinq lignes après chaque leçon en donnent le résumé écrit, c'est bien l'œuvre de la maîtresse : de ses formules, plus d'une est discutable, l'une trop brève, l'autre trop vive, une autre trop générale. Quelqu'un lui dira peut-être qu'il vaudrait mieux s'astreindre à prendre des formules consacrées, des maximes tout à fait classiques, irréprochables de forme et de fond. Peut-être elle-même y viendra-t-elle après expérience. En attendant, tel quel, c'est bien là un cours de morale, où elle a mis de son cœur et de son intelligence et où souvent les gaucheries mêmes du langage ont un accent de sincérité qui n'aura pas échappé à ses élèves, par exemple dans ses petits résumés sur les devoirs de la femme: « 1° Être propre, 2° avoir de l'ordre, 3° aimer le travail, 4° faire des économies, voilà les qualités essentielles de la ménagère ». La définition n'est peut-être pas parfaite, mais voilà au moins quatre points bien marqués, et ils ont été dans la leçon illustrés d'exemples. Il restera quelque chose de cette leçon-là.

Voici un autre cahier tenu presque avec luxe, et qui s'intitule : *Cours complet de morale*. C'est celui de l'école de filles de la ville de Mèze. La directrice, déchargée de classe, prévient qu'elle s'est bornée à aider ses adjointes dans leur travail. Elle le donne avec leurs noms, cours supérieur en soixante-six leçons, cours moyen en soixante-cinq leçons, cours élémentaire en cinquante leçons. Chacune des trois institutrices a procédé et rédigé à sa manière : l'une excelle dans le choix des maximes appropriées au sujet et choisies dans les meilleurs auteurs avec un vrai talent; l'autre a fait pour chaque leçon un plan qui est digne d'un professeur consommé. Un tel cahier suffirait à faire entrevoir ce que pourra devenir l'enseignement de la morale, donné avec suite, avec méthode, et avec cœur.

D'autres carnets, plus modestes, plus frustes, plus sommaires, n'attestent pas moins de solidité dans cet enseignement, et peut-

être conviennent-ils beaucoup mieux aux écoles rurales, aux écoles des pays de montagne d'où ils viennent. Mais arrêtons là cette rapide revue, et concluons.

***

Nous ne prétendons pas que le procédé appliqué par M. Martel soit le seul ou le meilleur qui se puisse concevoir.

Nous pourrions en rapprocher d'autres tentatives analogues inspirées par les mêmes préoccupations et suivies à peu près des mêmes succès. Pour n'en citer qu'une, parce qu'elle se rattache étroitement à cette question de la préparation des leçons de morale, on a remarqué dans le programme de M. Martel cette dernière partie consistant dans l'indication des *lectures à recommander au maître*, les unes pour sa propre préparation, les autres pour être faites en classe et servir d'illustration à la leçon.

C'est ce point qui avait particulièrement attiré l'attention d'un autre inspecteur général. Voici comment M. Jacoulet explique ses vues à cet égard avec son habituelle et exquise modestie, en ayant soin de mettre en lumière un exemple d'initiative individuelle qu'il a été heureux d'encourager :

« M. Chanal, inspecteur primaire à Beaune, préoccupé de l'embarras où se trouvent les maîtres les mieux intentionnés pour se soustraire, dans l'enseignement de la morale, à la tyrannie du livre unique, et aussi pour trouver des lectures appropriées à leurs leçons, imagina, dans la conférence d'automne 1892, de demander à tous les maîtres et à toutes les maîtresses de sa circonscription de dresser, pour la conférence suivante, une sorte de bibliographie des sources très modestes où chacun d'eux allait puiser la matière de ses leçons, et, pour ces leçons, les lectures les plus propres à les illustrer. Il traça lui-même le cadre de ce petit travail, et chacun se mit à l'œuvre. Au cours de mon inspection de 1893, j'ai trouvé dans bon nombre d'écoles ce carnet de préparation, et j'en ai joint plusieurs à mon rapport. En voici encore un que j'ai trouvé sur le bureau d'une institutrice de village et qui témoigne de l'effort intelligent et consciencieux de cette maîtresse pour répondre aux vœux de son inspecteur.

A la conférence d'automne, chacun devait apporter son travail. Les choix individuels seraient discutés, on ajouterait, on retrancherait, et finalement, d'un commun accord, on composerait une sorte de répertoire, simple, commode, destiné à faciliter les recherches des maîtres

et à les aider dans la préparation de leurs leçons [1]. Ainsi tomberait l'objection que font si souvent nos instituteurs qu'ils ne savent quels livres ils doivent consulter, ni où prendre les lectures qu'on leur recommande. »

Le carnet de l'institutrice de village dont parle M. Jacoulet méritait d'être signalé, précisément par son caractère pratique. Cette institutrice n'a évidemment pas une bien riche bibliothèque, mais elle y supplée à force d'ordre et d'ingéniosité. Elle reçoit quelques journaux primaires, et elle y trouve dans la partie scolaire nombre de morceaux (dictées, lectures, rédactions, variétés, articles divers) dont elle prend note et qui, le jour venu, lui servent à accompagner sa leçon de morale. Prenons un exemple au hasard en détachant une feuille de son carnet :

« Titre de la leçon : *Devoirs envers les serviteurs.*
Ouvrages où la leçon est faite : Cl. Juranville, *Education morale*, p. 60-65, 74 ; — Marion, *Education morale*, p. 319 ;
Lectures à l'appui : *Dévouement d'une servante*, I. P. [2], 84-85, p. 217 : *Dévouement d'une nourrice*, I. P., 85-86, p. 147 ; *Dévouement d'Anne Lepage*, I. P., 89-90, p. 161 ; *A une vieille servante*, M. G., 1887, p. 572 : *Les enfants et les serviteurs*, M. G., 1887, p. 596 : *Suzanne Bichon*, M. G., 1891, p. 508, etc. »

Et, dans ce carnet aussi, il reste du blanc après chaque leçon, pour ajouter ce que de nouvelles lectures feront trouver.

N'y a-t-il pas là l'indication du sens où il faut chercher le véritable progrès pédagogique ? Avec ce système, l'instituteur ne fait pas machinalement sa classe en suivant servilement le livre ou le journal qui lui enlève par avance le plaisir de la découverte, la joie de l'initiative. Et d'autre part, il est aussi guidé, aussi sûr de sa marche, aussi réglé dans ses développements que s'il suivait un manuel. C'est qu'il fait lui-même son manuel jour par jour, et il n'y en a pas qui vaille celui-là.

F. B.

1. En effet, il a été imprimé un *Développement du programme de morale du cours moyen* pour la circonscription d'inspection primaire de Châtillon-sur-Seine, qui contient de très utiles indications bibliographiques pour une trentaine de leçons.

2. I. P. = Journal *l'Instruction primaire*, de M. Lenient ; M. G. = *Manuel général de l'instruction primaire.*

ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
DANS LES PAYS CIVILISÉS
(Deuxième article.)

II

ÉCOLES

Maisons, mobilier d'école et livres de classe. — Les pédagogues se sont beaucoup occupés depuis cinquante ans de la construction et de l'aménagement des écoles.

En France on avait encore très peu fait à cet égard jusqu'au temps de la loi de 1833. Un rapport d'inspection rédigé en 1833 par M. Lorain fit connaître que 9,654 communes possédaient une maison d'école, pauvrement aménagée d'ordinaire, et que, dans beaucoup de localités, l'école se tenait dans une pièce presque sans meubles, servant en même temps de salle à manger et de cuisine, quelquefois dans une grange ou même une cave.

Soixante ans après, en 1891, il y avait en France 52,362 bâtiments d'école appartenant aux communes et 9,870 immeubles loués ou prêtés. De notables progrès avaient été accomplis jusqu'en 1878. De plus grands l'ont été depuis la loi du 1er juin 1878, qui a imposé aux communes l'obligation d'être propriétaires de leur maison d'école et qui a affecté pour cet objet 60 millions à donner à titre de subvention aux communes et 60 millions à leur avancer à titre de prêt; d'autres crédits ont été successivement ajoutés par le Parlement, et le total des dépenses (subventions, avances, etc.) s'est élevé en 1893 à 594 millions, et même 646 millions en comprenant les dépenses faites pour les écoles normales primaires, soit 17 francs par habitant; 31,409 écoles (sans compter les écoles normales) ont été construites, réparées ou appropriées. Un Comité des bâtiments scolaires, institué en 1880, a fourni des types et a largement contribué à l'amélioration des constructions au double point de vue de l'hygiène et de la pédagogie [1]. La dépense a été grande, excessive même en certains lieux, et trop rapidement

---

1. On avait construit à l'Exposition universelle de Paris en 1889 une maison type pour une école à une classe avec vestibule et vestiaire, préau couvert, cour et gymnastique, logement pour l'instituteur; elle avait coûté 15,000 francs (sans l'achat du terrain, mais au prix de construction de Paris). Voir ce type dans le Rapport de M. B. Buisson, p. 182.

engagée dans beaucoup, mais l'œuvre dans son ensemble est utile à l'éducation populaire. .

On ne possède pas les éléments d'une statistique générale des maisons d'école dans les pays civilisés, mais on sait que dans plusieurs États des lois ont été rendues sur cette matière, et que dans la plupart de grands efforts et de fortes dépenses ont été faites pour l'installation des écoles. On peut en juger par les États-Unis, où ce mouvement a commencé dès 1839 avec Horace Mann et où la valeur des propriétés scolaires était de 650 millions de francs en 1870 et de 1715 millions en 1890.

La Nouvelle-Galles du Sud, dont la population est de 1,132,000 âmes, a dépensé, de 1880 à 1892, 53 millions de francs pour la construction de ses écoles, c'est-à-dire 50 francs par tête. Toutes les colonies australasiennes ont rivalisé de zèle sous ce rapport.

Aux États-Unis, une maison d'école coûte en moyenne moins qu'en France, puisque la division des 1,715 millions qui représentent leur valeur par 225,000 maisons donne 7,622 francs, tandis que la maison type de l'Exposition de Paris en valait 15,000, et que les écoles bâties en vertu des subventions accordées de 1878 à 1893 ont coûté en moyenne 25,837 francs (122,914 dans le département de la Seine, qui représente le maximum, et 7290 francs dans la Lozère, qui représente le minimum). C'est qu'aux États-Unis le terrain ne coûte ordinairement rien, qu'il constitue même souvent une dotation productive de revenu, et que la majeure partie des écoles est bâtie en bois. Ces conditions, qui ont permis aux États-Unis et au Canada de faire beaucoup et vite, se rencontrent dans des pays de colonisation récente où il y a de grandes étendues de terres publiques inoccupées. Elles n'existent guère dans les États européens.

Aux États-Unis, il y a des maisons d'école de tout genre, depuis la cabane en rondins bruts que l'on voit dans le Far West américain jusqu'aux somptueux édifices des grandes cités; ces derniers, construits pour un grand nombre d'élèves, pour un trop grand nombre parfois, figurent souvent au nombre des monuments les plus importants de la ville. On remarque le même luxe en Suisse et dans les capitales de quelques grands États, comme Paris, Berlin, Vienne, Budapest.

On n'est certainement pas très éloigné de la vérité en disant

qu'en général, si on excepte les capitales, le nombre et l'importance des maisons d'école sont en raison de la puissance de l'esprit démocratique des peuples.

Le bâtiment dans lequel l'école est installée n'est pas sans influence sur l'instruction et même sur l'éducation. Une école propre et bien tenue habitue les enfants à la propreté et à la bonne tenue. Une maison d'école qui a un vestibule servant de vestiaire ou un préau couvert, dont chaque salle de classe n'est aménagée que pour une cinquantaine d'élèves, où la lumière pénètre abondamment à la gauche des enfants, qui est chauffée par des tuyaux de calorifère placés près du plancher et aérée par le haut, dont les bancs sont suffisamment espacés et n'ont chacun que trois places, qui est pourvue d'une cour sablée et plantée et de cabinets d'aisance très propres, placés en vue, à une certaine distance des classes, peut être considérée comme réunissant de bonnes conditions. Dans quelques pays comme les États scandinaves, le bâtiment de l'école doit comprendre, outre le logement de l'instituteur, un jardin potager et un herbage. Au contraire, aux États-Unis, l'instituteur n'est pas logé dans l'école; mais l'école peut avoir, comme dans certains autres pays, un jardin d'essai servant à l'instruction des élèves.

Depuis un demi-siècle, le mobilier scolaire a été étudié et perfectionné comme le bâtiment; le matériel d'enseignement l'a été aussi. Dans la plupart des pays, les murs des écoles ont aujourd'hui non seulement des tableaux noirs, mais des cartes géographiques et des images instructives. L'Allemagne, la Suisse, les États scandinaves, les États-Unis, la France occupent probablement sous ce rapport les premiers rangs.

Il suffit de comparer des gravures représentant une bonne école primaire en France ou en Amérique, l'une à la fin du XVIII[e] siècle, l'autre aujourd'hui, pour avoir une idée du progrès qu'ont fait l'art et les procédés de la pédagogie et la sollicitude pour l'instruction populaire. Il reste néanmoins encore beaucoup à faire, même dans les pays les plus avancés. Ce n'est que peu à peu, avec de l'argent, que le matériel de l'enseignement se complète et s'améliore dans un pays; il faut ajouter: ce n'est qu'avec une bonne éducation pédagogique que les maîtres prennent l'habitude d'en faire un usage convenable.

Les livres de classe sont dans beaucoup d'États l'objet d'une réglementation spéciale. En France, la Convention avait ordonné la composition d'ouvrages élémentaires pour les écoles, et le Directoire avait décidé que les écoles, privées ou publiques, ne pourraient employer que les livres autorisés par le Conseil d'instruction publique. L'Empire (décret du 17 mars 1808) attribua le pouvoir d'autorisation au Conseil de l'Université, et la Restauration, par l'ordonnance du 29 février 1816, l'a appliqué expressément à l'enseignement primaire. Sous le second Empire, la manière de procéder à l'examen des ouvrages a varié : à l'autorisation préalable M. Duruy substitua le régime de la liberté tempéré par l'interdiction des ouvrages jugés dangereux. Après l'essai de plusieurs systèmes, l'adminstration a adopté en 1879 celui qui réserve à des commissions cantonales d'instituteurs le soin de préparer une liste de livres approuvés, laquelle est définitivement arrêtée par une commission départementale.

En Russie, le Comité scientifique examine les livres de classe et n'en admet qu'un petit nombre; les livres qui doivent être lus devant un auditoire populaire sont soumis à son approbation, et ce genre de lecture n'est, sauf de rares exceptions, autorisé que dans les chefs-lieux.

En Prusse, c'est le gouverneur de la régence qui autorise, mais l'approbation du ministre est nécessaire quand il s'agit d'un livre de religion. En Saxe, le choix est fait par le Comité local *(Schulvorstand)*, et l'approbation est donnée par l'inspecteur, puis par le ministre. En Bavière, l'autorisation appartient au ministre, et le gouvernement édite lui-même, par les soins du *Centralschulbücherverlag*, la plupart des livres classiques.

En Autriche, il existe aussi un *Schulbücherverlag* qui est très important, et qui a joui jusqu'en 1869 du monopole de la fourniture des livres classiques ; c'est le ministère qui donne l'autorisation après avis des autorités scolaires provinciales, et c'est l'inspection locale qui, après avis des instituteurs, choisit sur la liste les livres à employer.

L'Angleterre laisse aux écoles privées et aux « School boards » le soin de régler, chacun à son gré, la matière ; le « School board » de Londres a créé un dépôt de matériel scolaire qu'il distribue gratuitement.

Aux États-Unis, où la question des « Text books » a été très discutée, ce sont tantôt les « School boards », tantôt les surintendants, ceux des comtés ou celui de l'État, qui prescrivent les ouvrages à employer.

Classification et statistique comparée des écoles. — La diversité des institutions et celle des cadres de la statistique dans les pays civilisés ne permettent pas d'établir entre eux des comparaisons rigoureuses sous le rapport de l'instruction primaire. Bien peu de matières de statistique internationale d'ailleurs comportent cette rigueur : c'est une déclaration que les statisticiens doivent faire franchement, et qui s'applique à la statistique des maîtres et des élèves aussi bien qu'à celle des écoles. Il importe au statisticien d'avoir pour son usage personnel une juste idée de la portée de l'instrument dont il dispose, et, quand il publie des résultats, il est de son devoir de faire connaître le degré de confiance qu'ils méritent. Cette sincérité, que nous ne saurions trop recommander[1], convient au caractère du savant et profite à la science, parce qu'elle prévient certaines objections qui deviennent ensuite pour le public des motifs de mettre en doute la statistique tout entière.

Ce ne sont donc pas en réalité des comparaisons numériques précises autorisant des calculs de rapports et une classification par degré d'importance entre les États que nous présentons dans le tableau ci-après (p. 511) et dans les tableaux suivants. Ce sont de simples rapprochements de chiffres puisés à des sources officielles, qui sont groupés sous une forme synoptique pour la commodité du lecteur; la matière ne comporte pas davantage.

Il semble que le nombre des écoles primaires soit facile à compter dans un État et facile à comparer entre plusieurs États. L'examen des documents prouve le contraire.

En premier lieu, il faut distinguer les *écoles publiques* et les *écoles privées*. Il y a des États qui surveillent les écoles privées et qui les astreignent à fournir des renseignements statistiques, lesquels n'ont pas en général le même caractère d'authenticité et n'inspirent pas la même confiance que ceux des écoles publiques; il y en a d'autres qui ne surveillent pas les écoles privées ou qui

1. Voir à ce sujet notre ouvrage sur *La population française*, Introduction sur la statistique, p. 8 et suiv.

n'en exigent pas de renseignements statistiques. Le total d'un État qui comprend les deux catégories d'écoles ne saurait être mis en parallèle avec celui d'un État qui ne les comprend pas. Cette différence oblige le statisticien à renoncer à une comparaison générale et à borner le plus souvent son étude comparative *aux seules écoles publiques*.

Mais par le mot d'école publique tous les États ne comprennent pas la même chose. Tantôt ce sont des écoles dépendant du gouvernement central, comme en France; tantôt des écoles administrées par les communes, ou par des commissions locales, comme aux États-Unis; tantôt, comme en Angleterre, des écoles entretenues par une corporation quelconque qui se soumettent à l'inspection de l'État. Dans quelques États il y a, à côté des écoles publiques proprement dites, des écoles privées et subventionnées et des écoles privées non subventionnées. Nous avons groupé, autant que les documents officiels le permettent, sous le nom d'écoles publiques, les écoles publiques proprement dites, relevant de l'État, des communes ou des commissions locales, les écoles inspectées et les écoles subventionnées; mais le groupement n'est pas toujours facile, ni toujours certain.

Troisième difficulté. Sous le nom d'école primaire (qu'elle soit publique ou privée), tous les États ne comprennent pas la même catégorie d'établissements, et, dans un même État, la définition peut changer avec la législation. Ainsi, en France, avant 1881, les salles d'asile n'étaient pas au nombre des établissements d'instruction publique; depuis 1881, elles portent le nom d'écoles maternelles et figurent dans la statistique de l'enseignement primaire. Il y avait naguère des écoles enfantines qui, d'après la législation actuelle, ont été rattachées sous le nom de classe enfantine à une école maternelle ou à une école primaire : modification qui a retranché du total ces établissements sans que pour cela les ressources de l'enseignement aient diminué.

Les écoles destinées à l'instruction du peuple sont de divers degrés, depuis les salles d'asile jusqu'aux cours supérieurs de l'enseignement primaire. Au bas de l'échelle sont des écoles maternelles, Kindergarten, salles d'asile. Au milieu, l'école élémentaire, qui comprend elle-même plusieurs degrés, se divisant en écoles élémentaires et écoles de grammaire aux États-Unis; en

écoles inférieures et supérieures en Italie, où le cours supérieur est en réalité de l'enseignement élémentaire ; en écoles à classe unique et écoles à plusieurs classes en Wurtemberg ; en écoles fixes et en écoles ambulantes dans les pays scandinaves, etc. Au sommet, les écoles primaires supérieures, High schools jusqu'à un certain niveau (car beaucoup de High schools aux États-Unis s'élèvent au-dessus de l'enseignement primaire), écoles moyennes (Belgique), Sekundarschulen (Suisse), Fortbildungschulen, etc. La statistique ne distingue pas toujours celles-ci nettement, et elle est souvent impuissante à dégager, dans certaines écoles spéciales, comme les écoles de réforme, les écoles de sourds-muets, les écoles d'enseignement secondaire, etc., la part qui revient réellement à l'enseignement primaire. Elle ne compte pas d'ordinaire ces établissements dans les relevés des écoles primaires. Elle n'est pas moins embarrassée pour classer les cours d'adultes et les écoles du dimanche, quand elle parvient à en constater le nombre.

Quelle que soit la classification particulière de chaque État, il est désirable que le statisticien de cet État distingue dans ses relevés, s'il le peut, quatre groupes :

1° Les *écoles primaires* proprement dites (écoles primaires élémentaires, Alltagsschulen, Volksschulen, Elementary and grammar schools, etc.), dans lesquelles sont instruits surtout les enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire de six à treize ou quatorze ans, suivant les pays, et dont le programme comprend au moins la lecture, l'écriture et le calcul. C'est partout le groupe le plus important ; c'est dans beaucoup d'États le seul dont on puisse établir régulièrement la statistique ;

2° Les *établissements destinés aux enfants au-dessous de six ans* (écoles maternelles, salles d'asiles, écoles gardiennes, Kindergarten, etc.) ;

3° Les *écoles primaires supérieures*, où des enfants de plus de douze à treize ans reçoivent l'instruction (Ergänzungsschulen, Fortbildungsschulen, classes ou cours d'adultes, écoles primaires supérieures, écoles moyennes, High schools, etc.) ;

4° Les *établissements accessoires*, tels qu'écoles spéciales, écoles de sourds-muets, d'aveugles, classes élémentaires des lycées et gymnases.

Quelquefois le même établissement donne un enseignement

qui correspond à plusieurs groupes. C'est ce qui arrive en France lorsqu'une école primaire élémentaire possède un cours complémentaire d'enseignement primaire supérieur. Dans ce cas, on ne doit compter qu'une école, mais le total ne rend pas exactement compte de l'état des choses.

Dans ces différents groupes il importe de distinguer les *écoles de garçons*, les *écoles de filles* et les *écoles mixtes*.

Quoique nous conseillions aux statisticiens de s'attacher, principalement pour les comparaisons internationales, aux écoles et classes dans lesquelles sont instruits les enfants de six à douze ans, nous ne voulons pas dire que la statistique des établissements qui reçoivent des enfants au-dessous et au-dessus de cet âge doive être négligée. Il est nécessaire d'en dresser le compte, quand on le peut, non seulement parce que la statistique de ces établissements a un intérêt majeur pour chaque État en particulier, mais parce que, sans la connaissance du nombre des enfants de plus de douze ans qui reçoivent l'instruction primaire, il ne serait pas possible, dans une statistique internationale, de comparer les États sous le rapport de la situation relative de l'enseignement primaire.

Mais nous croyons que la diversité des éléments rend l'emploi des proportions numériques en vue de cette comparaison plus hasardeux encore pour ces deux groupes que pour le premier.

Pour bien établir l'état de l'enseignement, il importe de connaître, outre le nombre des écoles, les moyens d'enseignement dont elles disposent. Il est très difficile au statisticien de recueillir des éléments précis sur ce genre de connaissance. On peut cependant indiquer d'abord le nombre de salles de classe *(Schulzimmer)* et leurs dimensions en groupant les établissements par écoles à une, à deux, à trois salles de classe, etc. : renseignement utile, sur la définition duquel il n'y a guère d'ambiguïté.

On peut indiquer aussi le nombre de maîtres : renseignement très utile, dont nous parlerons plus loin, mais qui prête à de fréquentes confusions.

On peut faire connaître les degrés de l'enseignement ; ces degrés, désignés sous le nom de classes, de cours, de divisions, d'années, diffèrent beaucoup suivant la législation des pays.

Écoles primaires comparées à deux époques.

ÉTATS	1	2	3	4	5	6	7	8
Angleterre et Galles	1875	13,217	»	»	1890	19,498	»	»
Écosse	1875	2,720	»	»	1890	3,076	»	»
Irlande	1875	7,267	»	»	1889	8,251	»	»
Pays-Bas	1875	2,688	1,129	3,817	1889	2,952	1,263	4,215
Belgique	1875	4,660	1,196	5,856	1890	5,673	»	»
France	1875	60,375	11,315	71,690	1890	67,359	14,498	81,857
Prusse	1861	25,156	»	»	1886	34,016	1,209	35,225
Saxe	1877	2,100	93	2,193	1889	2,205	77	2,282
Bavière	1885	7,075	56	7,131	1890	7,141	57	7,198
Bade	1879	1,580	»	»	1890	1,580	30	1,610
Hesse	1880	996	73	1,069	1892	1,018	58	1,076
Suisse	1872	»	»	5,088	1893	»	»	8,390
Autriche	1875	14,257	909	15,166	1890	17,619	979	18,5 8
Hongrie	1878	»	»	15,675	1889	»	»	16,702
Portugal	1878	2,798	1,712	4,510	1889	3,825	1,514	5,339
Espagne	1870	5,702	1,859	7,561	1885	8,242	1,308	9,550
Italie	1876	38,255	9,156	47,411	1889	44,664	7,975	52,639
Serbie	1871	484	»	»	1891	803	»	»
Roumanie	1873	1,321	180	1,501	1892	3,573	421	3,994
Bulgarie	1891	2,766	»	»	1890	3,844	»	»
Russie	1872	19,373	»	»	1891	47,970	»	»
Finlande	1875	408	»	»	1891	1,134	»	»
Suède	1876	8,770	»	»	1889	10,516	»	»
Norvège	1885	6.290	»	»	1888	6,282	»	»
Danemark	1880	1,732	»	»	»	»	»	»
Algérie	1877	544	118	662	1892	896	126	1,022
Tunisie	1887	(1) 42	»	»	1887	72	14	86
Sénégal	1887	»	»	9	1892	18	26	44
Le Cap	1888	1,447	»	»	1892	1,800	»	»
Réunion	1863	34	»	»	1878	115	44	159
Inde française	1889	41	280	321	1892	46	270	316
Cochinchine	1885	527	159	686	1889	223	324	547
Japon	1880	26,568	»	»	1891	25,374	»	»
Nouvelle-Galles du Sud	1881	1,667	»	»	1892	2,502	723	3,225
Victoria	1875	1,203	610	1,813	1891	2,216	791	3,007
Australie occidentale	1880	86	»	»	1892	117	»	»
Tasmanie	1881	175	»	»	1892	251	131	382
Nouvelle-Zélande	»	»	»	»	1892	1,302	272	1,574
Nouvelle-Calédonie	1878	9	13	22	1892	17	16	33
Québec	1885	4,655	193	4,848	1893	5,239	217	5,456
Ontario	1881	5,238	»	»	1891	5,826	»	»
New Brunswick	»	»	»	»	1892	1,585	»	»
Nouvelle-Écosse	»	»	»	»	1892	»	»	2,219
Manitoba	»	»	»	»	1892	660	»	»
British Columbia	1872	14	»	»	1892	149	»	»
États-Unis	1870	116,312	»	»	1891	226,884	»	»
Guatemala	1885	872	»	»	1892	1,284	»	»
Salvador	1884	514	»	»	1891	657	»	»
Guadeloupe	1863	45	22	67	1887	»	»	93
Martinique	1878	71	65	136	1885	74	? 11	? 85
Guyane française	1863	4	2	6	1893	18	5	23
Mexique	»	»	»	»	1893	4,876	2,957	7,833
Uruguay	1883	320	423	7,113	1893	496	413	904
République Argentine	1887	»	»	1,816	1892	»	»	2,800
St-Pierre et Miquelon	1878	6	2	8	1892	7	1	8

1. Écoles françaises.

Nous donnons, p. 511, le tableau comparatif des écoles. Les États qui y sont mentionnés sont ceux pour lesquels les statisticiens nous ont communiqué des documents officiels; nous n'y avons pas compris les autres États. Nous distinguons, autant que possible, les écoles publiques et les écoles privées, et nous enregistrons le nombre de ces écoles à deux époques, distantes en général d'une quinzaine d'années, afin que le lecteur puisse mesurer d'un coup d'œil le progrès. Les colonnes 1 et 5 donnent les dates; les colonnes 2 et 6, le nombre des écoles publiques ou tenant lieu d'école publique; les colonnes 3 et 7, le nombre des écoles privées; les colonnes 4 et 8, le nombre total des écoles, tant publiques que privées.

De ce tableau on ne saurait tirer aucune conclusion précise de statistique comparative, pour les raisons que nous venons d'exposer. Le chiffre brut des écoles peut différer pour un même pays suivant les catégories d'écoles primaires qui y ont été comprises. Ainsi, pendant que ce tableau porte 18,598 écoles en 1890 pour l'Autriche, le Commissaire de l'éducation aux États-Unis donne, dans un tableau qu'il a dressé, comme nous, d'après des renseignements officiels pour les années 1881-1388, 16,659; pour plusieurs pays il se rencontre des différences du même genre[1] : pour l'Italie 52,639 et 42,896; pour le Japon 25,374 et 28,701; pour la Nouvelle-Galles du Sud 3,225 et 2,174; pour Victoria 3,007 et 1,892; pour l'Uruguay 904 et 366, etc.

Quel qu'il soit, ce chiffre brut, isolé des autres termes de la statistique scolaire, ne dit rien. Tout au plus peut-on se faire quelque idée du progrès accompli dans un même pays en comparant le nombre des écoles aux deux époques; encore faut-il se défier de cette comparaison, qui peut être trompeuse. En effet, un pays dont l'instruction était déjà bien organisée il y a trente ans a probablement créé moins d'écoles nouvelles qu'un pays où tout était à faire, et cependant il se trouve, grâce à l'avance même qu'il avait prise, dans une situation supérieure.

Le nombre des écoles comparé à la population fournit un renseignement plus instructif, ainsi que le nombre des écoles comparé au nombre des élèves (nous donnerons plus loin cette comparai-

---

1. Voir *Report of the Commissioner of education, 1887-1888*, p. 1016.

son). Il faut pourtant se défier aussi de ce rapport; car dans les grandes villes, où la population est très concentrée, il faut moins d'écoles pour un même nombre d'habitants que dans une région où la population rurale est disséminée en hameaux; quelques grandes écoles bien équipées et suffisamment pourvues de bons maîtres peuvent généralement procurer un enseignement meilleur que beaucoup de petites écoles à un seul maître et sans matériel.

Programmes d'études. — Au siècle dernier, en France, le programme de l'enseignement primaire se bornait généralement à la lecture, l'écriture et l'arithmétique; encore distinguait-on, dans beaucoup de petites écoles, les « écrivains » des autres élèves, parce que tous n'aspiraient pas jusqu'à savoir écrire. A la fin du XVIIIe siècle, il y avait à peine la moitié des époux et le quart des épouses qui fussent capables d'apposer leur signature au bas de leur acte de mariage (voir plus loin le chapitre : *Résultats de l'enseignement primaire*). Il en était à peu près de même dans la plupart des États, à l'exception toutefois de quelques pays protestants comme la Suède.

Lire, écrire et compter demeure et demeurera toujours le fonds essentiel de l'enseignement primaire : c'est déjà rendre à l'enfant un service éminent que de le mettre en état de fixer ses souvenirs sur le papier, de faire ses comptes et de communiquer avec ses semblables autrement que par la parole et le contact immédiat; même bornée à ces trois matières, l'instruction primaire est une émancipation intellectuelle. Mais elle ne se borne pas là. Elle a un but moral: préparer les enfants à la pratique de la religion a paru non moins essentiel que leur apprendre à lire dans les siècles passés, et c'est sous l'aile de l'Église que se sont ouvertes les premières écoles populaires. De nos jours, quand l'école s'est séparée de l'Église plus ou moins complètement, la religion et la morale n'ont pas disparu pour cela du programme; dans certains pays, les pédagogues se sont même d'autant plus préoccupés des moyens d'inculquer le sentiment général de la morale qu'ils assumaient la tâche de le faire sans le secours des ministres du culte. Les uns déclarent l'entreprise chimérique; d'autres soutiennent qu'elle est possible, puisque l'expérience n'autorise pas à dire que le niveau de la moralité ait baissé dans des contrées comme les Pays-Bas où cette séparation existe depuis le commencement

du siècle; ils ajoutent qu'il ne faut pas prendre argument de pays troublés par les révolutions, comme la France, ou par l'immigration, comme les États-Unis.

Autrefois on avait le dessein de former par l'école primaire un chrétien; on a aujourd'hui davantage celui de former un citoyen et de l'armer pour la lutte de la vie. C'est pourquoi on a développé l'arithmétique, qui est d'un grand usage pratique; on a ajouté la géographie et l'histoire nationale, qui ont aussi leur utilité pratique et qui contribuent à former l'esprit national; on a donné avec raison une certaine importance à la gymnastique, qui donne l'agilité et la souplesse du corps en même temps qu'elle contribue à la santé, à la musique et au dessin, qui doivent être considérés comme des parties essentielles de l'éducation esthétique des peuples; on a tenté d'exercer la main au maniement des outils, et on a donné particulièrement des soins à la couture. Le succès de ces diverses parties des programmes dépend de causes très diverses.

L'enseignement civique, qu'inscrivent dans leur programme les États-Unis, la France et d'autres pays, nous paraît aussi désirable; mais il pénètre plus difficilement dans l'intelligence des enfants que celui de l'orthographe et de l'histoire; s'il consiste seulement en mots appris par cœur, il est sans influence sur l'éducation. Pour le rendre efficace, il faut un talent particulier dont tous les maîtres ne sont pas doués.

La comparaison des programmes est intéressante, mais elle renseigne très imparfaitement sur la valeur réelle et relative de l'enseignement dans divers États. On a souvent mis plus dans ces programmes que les instituteurs ne peuvent mettre dans leurs cours, soit parce que les législateurs et administrateurs ont eu l'illusion de croire à la possibilité de les remplir, soit parce qu'ils ont voulu présenter un type idéal à réaliser dans l'avenir. Ce qu'il importerait de savoir, c'est comment les programmes sont appliqués; les éléments statistiques manquent le plus souvent pour établir une comparaison sur ce point entre les États; et les opinions des publicistes, qui ne manquent pas, portent sur un champ trop étroit ou sont trop entachées de préjugés nationaux pour éclairer sur ce point l'observateur impartial.

Nous nous bornons à dire que la valeur de l'enseignement dépend surtout de l'estime que la population a pour l'instruction,

de la durée de la période scolaire, du matériel des écoles, de la préparation des maîtres et des méthodes d'enseignement. Deux écoles d'un même pays, réputées bonnes, peuvent obtenir des moyennes de développement intellectuel différentes, si dans l'une l'instituteur ne fait travailler que la mémoire de ses élèves avec des « Text books », et si l'autre donne un enseignement personnel propre à ouvrir leur esprit et à toucher leur cœur; le premier aura peut-être plus de candidats reçus à un examen, mais le second aura mieux fait son devoir.

III

MAITRES

Écoles normales. — Pour donner une bonne instruction, il faut surtout de bons maîtres, et, pour avoir de bons maîtres, il n'y a pas de préparation plus sûre et plus efficace en général que celle de l'école normale. La fondation des écoles normales a été partout un signe de la sollicitude des gouvernements pour l'instruction populaire, et le plus souvent elle a été la conséquence d'une tendance libérale de la politique.

En Allemagne, la première institution de ce genre date de 1698; à la fin du XVIIIe siècle, on y comptait une trentaine d'écoles normales *(Lehrer-Seminare)*; dans le premier quart du XIXe siècle, surtout après la chute de Napoléon, ce nombre s'accrut d'une quarantaine, particulièrement en Prusse, grâce aux efforts du ministre Altenstein; il y en a aujourd'hui plus de 170.

L'Autriche en possédait une quinzaine en 1800; elle en a aujourd'hui 69, qui ont été créées ou réorganisées pour la plupart depuis 1868. En Hongrie, c'est après la constitution de 1868 que le mouvement s'est prononcé.

En Suisse, où le premier cours normal, celui de Lucerne, date de 1799, c'est en 1832 que les premières écoles normales ont été fondées, à Zurich et à Berne.

En France, la première école normale, qui avait été instituée par Convention sur un large plan primaire et secondaire, n'a eu qu'une existence éphémère[1]. La seconde l'a été plus modestement à Strasbourg en 1810: elle a subsisté. La Société pour l'instruc-

1. Elle a été considérée comme l'origine première de l'École normale supérieure, dont le centenaire a été célébré en 1895.

tion élémentaire ouvrit au commencement de la Restauration des cours pour préparer des instituteurs à la pratique de l'enseignement mutuel; plus tard les exhortations du ministère Martignac firent naître une dizaine de cours normaux. La révolution de 1830 favorisa l'éclosion de ces établissements; il y avait 36 écoles normales pour instituteurs à l'époque où fut votée la loi Guizot sur l'instruction primaire. L'enseignement des écoles normales était suspect à certains politiques; la loi du 15 mars 1850 porte la trace de cette défiance. M. Duruy lui fut au contraire très favorable pendant son ministère. Sous la troisième République, une loi de 1879 a rendu obligatoire dans tous les départements l'entretien d'une école normale pour les instituteurs et d'une école normale pour les institutrices, avec faculté pour deux ou plusieurs départements de se réunir en vue de l'entretien d'une même école à frais communs; en 1892, on comptait en France et en Algérie 87 écoles normales d'instituteurs et 85 d'institutrices.

Les États-Unis ont dû leurs premières écoles normales aux efforts de Ch. Brooks et d'Horace Mann; ils en possédaient 184 en 1889 [1]. Le Canada et les Colonies australiennes ont fait comme les États-Unis.

Il n'est pour ainsi dire pas de peuple civilisé en Europe, en Amérique, en Océanie et même en Asie et en Afrique, qui n'ait aujourd'hui des écoles normales entretenues par les pouvoirs publics; l'Angleterre, où il n'y a que des écoles normales privées, les subventionne largement.

Le programme des études qu'on fait dans ces établissements a été partout l'objet de nombreux règlements et s'est perfectionné avec le temps et avec le programme même de l'enseignement primaire.

La valeur de l'enseignement qu'on donne dans les écoles normales varie suivant les États, et dans chaque État suivant les établissements. Les séminaires d'instituteurs de la Saxe sont particulièrement renommés. En France, l'enseignement des écoles normales a fait de notables progrès depuis 1878, et surtout depuis que deux écoles normales primaires supérieures leur préparent des maîtres; les écoles normales d'institutrices se sont multipliées.

1. Le rapport du Commissaire de l'éducation (1891-1892, p. 1198 et 1199) ne porte que 178 écoles normales, dont 138 entièrement ou partiellement entretenues sur des fonds publics et 40 non entretenues sur des fonds publics.

Dans certains États seulement, les écoles normales sont communes aux deux sexes : c'est le système le plus usité aux États-Unis.

Les élèves, pendant leur séjour à l'école normale et à leur sortie, subissent des examens et doivent obtenir le brevet qui les rend aptes à enseigner.

Les écoles normales n'ont nulle part le monopole exclusif de la préparation des maîtres; il est même bon qu'elles ne l'aient pas. Elles ne fournissent qu'une partie du personnel enseignant, mais d'ordinaire c'est la partie la mieux instruite; elles contribuent ainsi à élever le niveau général.

Très peu d'États ont une école normale primaire supérieure pour former les maîtres des écoles normales; la France, qui avait entrepris d'en créer une sous la Convention, en possède deux aujourd'hui, l'une pour les instituteurs (Saint-Cloud), l'autre pour les institutrices (Fontenay-aux-Roses).

Beaucoup d'instituteurs se forment au dehors, et se présentent aux examens soit immédiatement après avoir terminé leurs études primaires, soit après avoir fait un stage comme moniteurs ou élèves-maîtres.

Les brevets sont presque partout gradués et donnent des droits divers suivant le grade. Il y a des brevets qui sont valables pour la vie; il y en a qui sont temporaires et limités à une circonscription. Ainsi, aux États-Unis, les licences délivrées par un « School board » ne sont valables que pour la ville; délivrées par le surintendant du comté, elles le sont pour le comté; par le surintendant d'État, elles le sont pour tout le territoire de l'État.

En France, les brevets sont de plusieurs degrés : certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles, brevet élémentaire qu'on peut obtenir à partir de seize ans, brevet supérieur qu'on peut obtenir à partir de dix-huit ans, certificat d'aptitude pédagogique nécessaire pour être nommé instituteur titulaire, etc.

Les maîtres en exercice ont besoin d'être entretenus dans l'habitude de l'étude et encouragés dans leurs efforts de perfectionnement. Les conférences d'instituteurs, qui sont d'un usage général dans les pays allemands, les « Teacher's institutes » des États-Unis, ont été institués à cet effet.

Le tableau suivant donne un aperçu de l'état des écoles normales en 1887 :

Statistique comparée des écoles normales

(En partie extraite du rapport du Commissaire de l'éducation des Etats-Unis, 1887-1888.)

ÉTATS	ÉCOLES	MAITRES	ÉLÈVES	ÉTATS	ÉCOLES	MAITRES	ÉLÈVES
Angleterre et Galles.	44	»	3,272	Tunisie	»	»	»
Ecosse	7	»	857	Sénégal	»	»	»
Irlande	4	»	575	Le Cap.	2	»	47
Pays-Bas	7	»	561	Réunion.	»	»	»
Belgique	51	»	3,190	Inde française	»	»	»
France	90	1,193	8,938	Cochinchine	»	»	»
Prusse	113	»	9,752	Japon (1891)	47	(2) 714	5,196
Saxe	19	267	2,318	Nouvelle-Galles du Sud	2	»	146
Bavière.	18	225	1,426	Victoria	1	»	»
Wurtemberg (1893) .	15	(1) 57	902	Australie occidentale .	1	»	32
Bade	»	»	»	Tasmanie	»	»	»
Hesse (1892).	4	»	349	Nouvelle-Zélande. . .	4	»	202
Suisse.	»	»	1,256	Nouvelle-Calédonie. .	»	»	»
Autriche	69	942	7,009	Québec (1893)	3	»	284
Hongrie.	70	670	3,505	Ontario	2	13	441
Portugal	»	»	»	New Brunswick. . . .	1	6	306
Espagne.	»	»	»	Nouvelle-Ecosse . . .	1	6	176
Italie.	135	»	10,239	Manitoba	»	»	»
Serbie	»	»	»	British Columbia. . .	»	»	»
Roumanie.	9	»	167	Etats-Unis	»	»	»
Bulgarie	»	»	»	Guatemala.	»	»	»
Russie	»	»	»	Salvador.	»	»	»
Finlande (1890) . . .	6	18	597	Guadeloupe	»	»	»
Suède.	»	»	»	Martinique.	»	»	»
Norvège.	»	»	»	Guyane française . . .	»	»	»
Danemark.	»	»	»	Uruguay.	»	»	»
Algérie	»	»	»	République Argentine.	34	730	11,141

1. Ce chiffre est celui de M. Harris. — 2. D'après M. Harris.

(A suivre.)

E. LEVASSEUR,
de l'Institut.

DE L'ÉCOLE AU RÉGIMENT[1]

L'éducation de l'homme dure toute la vie, et il a toute la vie pour s'instruire. Aussi rien n'est-il plus faux que de se figurer que l'école peut suffire à cette double tâche. On demande beaucoup à l'école, et l'on a raison; mais on lui demande trop, et l'on a tort. C'est elle qui doit dégrossir l'enfant, ouvrir son esprit aux premières connaissances, lui mettre en main les instruments indispensables de tout savoir, lui préparer les voies, lui donner de bonnes habitudes d'intelligence et de conduite, déposer dans sa conscience quelques germes de moralité. Mais elle ne peut aller au delà. Le temps lui manque, et aussi les moyens. Elle ne tient l'enfant que quelques heures par jour, et pas tous les jours. Tout le reste du temps, c'est la famille, c'est l'entourage, c'est la rue, c'est l'exemple populaire qui agissent sur lui, qui le façonnent, qui le pénètrent, qui s'insinuent par mille chemins dans son esprit, dans son cœur, dans ses sens, dans son imagination, dans sa mémoire. Et puis, — on l'oublie trop souvent, — l'immense majorité des enfants quitte l'école à onze ou douze ans au plus tard, c'est-à-dire à une heure où la nature est encore informe, molle et flexible, où l'enfant sait peu de chose, où il a peu compris, où le brouillard se dissipe à peine devant ses yeux, où les mots jouent encore un plus grand rôle que les idées.

Quelles que soient les leçons qu'il ait reçues, quelque excellents qu'aient pu être ses maîtres et leurs procédés, leurs programmes, leurs doctrines, qu'est-ce que tout cela si l'on s'en tient là? Et comme l'école, si elle reste suspendue dans le vide, si rien ne la continue, si son enseignement se disperse en quelques mois au vent de l'oubli, sera peu responsable de l'avenir de ces enfants qui lui échappent au moment où l'homme allait commencer à émerger en eux! Les impressions de l'enfance, sans doute, sont fortes et durables, mais à la condition d'être continuées, entretenues, justifiées par les leçons de la vie.

1. *L'action nécessaire. De l'école au régiment.* Quelques mots sur l'éducation des adultes et l'instruction populaire, par Édouard Petit. Paris, Dentu.

Après l'école il y a quelques cours complémentaires, il y a des écoles primaires supérieures. Là les enfants restent deux, trois, quelquefois quatre années. Ce sont les années les plus fécondes; c'est alors qu'on peut avoir l'ambition de former des esprits, de les initier à la connaissance de la langue, des écrits qui sont l'honneur et la force de notre pays, à la connaissance élémentaire encore, mais méthodique et pratique, des sciences physiques et naturelles, et aussi à l'intelligence et au goût des choses morales. Si nos écoles primaires supérieures se multipliaient, si l'on en voyait non seulement çà et là dans nos grandes villes, mais aussi dans les cantons ruraux, le problème serait plus près de la solution. A quatorze ans, à quinze ans, ce seraient des jeunes gens, des jeunes filles qui sortiraient de nos écoles, déjà plus mûrs, plus exercés, plus solidement armés, plus capables de garder et d'appliquer ce qu'ils auraient appris, moins exposés à le perdre, à l'oublier, à le dédaigner. C'est de ce côté qu'il faut diriger nos efforts, c'est par là que nous corrigerons le mal évident de la brièveté de l'âge scolaire inscrit dans la loi.

Mais même alors, tout ne serait pas dit; à plus forte raison, maintenant que le nombre des établissements d'enseignement primaire supérieur est si insuffisant. Que faire donc? C'est la question que pose M. Édouard Petit dans son opuscule, *l'Action nécessaire*. Ce qu'il faut faire, c'est susciter, encourager les œuvres d'initiative privée qui se chargent de parler à la jeunesse, de lui fournir le complément d'instruction, de renouveler, de vivifier et d'étendre le savoir entr'ouvert par l'école. M. Édouard Petit passe en revue la plupart ou du moins les plus connues et les plus importantes de ces œuvres. Et c'est une revue qui réconforte, qui donne bon espoir.

Il ne s'agit plus de ce qu'on appelait naguère des cours d'adultes. Cette institution a rendu de grands services; elle n'a plus le même caractère de nécessité. Les cours d'adultes remplaçaient l'école: il s'agit aujourd'hui de la continuer; ils s'adressaient à des illettrés: le nombre des illettrés s'est heureusement réduit de beaucoup. Rien n'était touchant comme ces écoles du soir où des hommes et des femmes déjà âgés venaient apprendre à lire, à écrire, écrasaient de leur large pouce de travailleurs le petit abécédaire, maniaient lourdement la plume comme un rabot ou une

truelle. La loi de l'obligation, celle de la gratuité ont amené les jeunes générations presque tout entières sur les bancs de la classe; la lecture, l'écriture, le calcul font partie du savoir universel. Il faut pousser un peu plus loin les connaissances. C'est ce qu'ont bien compris les Sociétés d'instruction populaire, qui ont modifié leur enseignement avec les circonstances.

M. Édouard Petit classe en cinq catégories les sociétés diverses qui se proposent auprès des adolescents et des adultes une œuvre de rapprochement moral, de discipline intellectuelle et d'enseignement pratique. Il y a : 1° les sociétés d'instruction populaire proprement dites, avec des cours réguliers, des classes, un programme, des compositions, des récompenses, une sorte d'université libre, où l'on va même jusqu'à préparer à des examens et à des concours; 2° les sociétés de conférences qui en sont issues et en forment comme une ramification, enseignement plus varié, plus imprévu, plus dispersé, moins régulier, mais non pas moins intéressant; 3° les bibliothèques populaires, arsenal indispensable de la guerre à l'ignorance; 4° les associations amicales d'anciens élèves et les patronages, difficiles à organiser, qui exigent tant de dévouement et de persévérance de la part des personnes qui s'y consacrent, mais dont les heureux effets peuvent être incalculables; 5° les sociétés d'éducation physique, de gymnastique et d'instruction militaire.

Les grandes sociétés d'instruction populaire sont peu nombreuses, et siègent surtout à Paris. Elles y ont acquis une importance considérable et une juste popularité. La Société pour l'instruction élémentaire est, je crois, la plus ancienne, ou à peu près; elle s'adresse aujourd'hui exclusivement aux jeunes filles, leur fait des cours nombreux et variés l'après-midi. Elle les prépare depuis longtemps aux examens du brevet élémentaire et même supérieur; elle y joint maintenant des cours professionnels.

Les autres grandes sociétés parisiennes fonctionnent le soir, s'adressent aux jeunes gens et aux jeunes filles, font des cours réguliers de lettres, de sciences, de technique; ce sont l'Association polytechnique, qui date déjà de plus d'un demi-siècle, l'Association philotechnique, qui en est issue, l'Union française de la jeunesse. De plus en plus, ces sociétés s'appliquent à donner un enseignement professionnel, dont l'intérêt visible,

palpable, immédiat, frappe davantage les esprits, attire et retient les élèves.

Elles sont imitées en cela par de nombreuses sociétés particulières, chambres syndicales de métiers, bijouterie, bronze, carrosserie, charronnerie, chauffeurs-mécaniciens, ébénisterie, menuiserie, plumes et fleurs, tapisserie, papeterie et cartonnage, etc. Ces syndicats ont fondé soit des écoles, soit des cours où les jeunes gens apprennent méthodiquement, théoriquement et par la pratique tout ce qui concerne leur état. Il y a là évidemment un emploi judicieux, utile, éminemment louable de leur temps, de leurs forces, de leur intelligence.

Dans cet ordre d'idées se sont constituées d'autres sociétés, qui commencent à jouir d'une notoriété et d'un succès de bon augure, et qui rendent doublement service à la jeunesse, en l'occupant et en la développant, en lui fournissant les moyens d'améliorer l'avenir. Ce sont la Société académique de comptabilité, l'Enseignement populaire et pratique des sciences, qui vulgarise la physique et la chimie, l'Association sténographique, la Mutualité sténographique, qui commencent à être si recherchées par les jeunes commis négociants.

Parmi les fondations les plus récentes, M. Édouard Petit signale le Cercle des amis de l'enseignement laïque, qui a des cours généraux, des cours commerciaux et industriels fort suivis, et la Société pour la propagation des langues étrangères, qui a multiplié dans Paris ses cours, lectures, causeries, conférences, séances de conversation, etc. Le succès si rapide de cette dernière Société tient surtout à ce qu'elle aide un grand nombre d'élèves sans fortune, grâce aux connaissances qu'elle leur procure et aux relations qu'elle a su nouer, à obtenir de bons emplois comme correspondants de commerce, professeurs, interprètes, etc.

Ces sociétés n'étendent guère leur action au delà de Paris et de la banlieue. On en trouve quelques-unes de semblables dans plusieurs grandes villes: la Société philomathique à Bordeaux, qui a bientôt un siècle d'existence, la Société philotechnique à Pau, la Société industrielle à Reims, la Société d'enseignement professionnel à Lyon, le Cercle d'études commerciales à Limoges, d'autres à Lille, Amiens, Marseille, Nîmes, Elbeuf, etc.

On ne peut nier qu'il y ait là un effort considérable, digne

d'attention, digne d'éloges, et qui doit être suivi d'heureux résultats. Mais comment n'être pas frappé du peu d'étendue d'une telle action? Quelques grandes villes seulement, mettons vingt, trente, et dans ces villes quelques quartiers, quelques centaines de jeunes gens sur tant de milliers qu'on n'atteint pas! Et puis il y a le reste de la France, les petites villes, les villages. Ici, il est bien difficile d'organiser des classes, des cours réguliers, un enseignement méthodique. On manquerait de personnel. Et pourtant il y a quelque chose à faire. C'est ce qu'ont vu et essayé les sociétés de conférences.

Une conférence est un discours, une causerie sur un sujet, soit de curiosité, soit d'intérêt pratique, soit d'instruction générale. On y va sans être inscrit, on y reste si l'on y prend plaisir. C'est une heure prise de temps à autre, le soir après la journée faite, le dimanche après midi.

Ce genre d'enseignement convient aux villes, il convient encore mieux aux campagnes. Le difficile, c'est de trouver des hommes, non seulement de bonne volonté, mais de capacité. On a l'instituteur, le médecin, dans les chefs-lieux de canton le notaire, le juge de paix, quelque fonctionnaire retraité, qui, d'un savoir supérieur à leur entourage, pourront entreprendre de réunir les gens, de leur parler. Souvent le sujet leur manque, les documents pour l'étudier, l'habileté de l'exposition; la Société nationale des conférences populaires a eu l'heureuse idée de combler ces lacunes, de subvenir à ces besoins en expédiant des feuilles imprimées qui contiennent des conférences déjà faites, simples, faciles, qu'on peut se borner à lire à haute voix à un auditoire bien disposé. Le mieux est que le lecteur se soit bien pénétré du sujet, que la conférence lui serve de texte et de support, qu'il y ajoute ou retranche, qu'il se l'approprie. Lorsqu'on peut joindre à ces conférences une démonstration par projections lumineuses, l'intérêt, l'utilité, le succès grandissent d'autant.

La Société havraise d'enseignement par l'aspect, la Ligue de l'enseignement fondée par Jean Macé, se sont appliquées à répandre et à faciliter l'usage de ces projections. Les jeunes gens, les hommes sont restés enfants par le goût des images; une vue de paysage, de monument, de scène historique, ou encore une vue d'instrument, d'organe, d'animal, de plante, aide singu-

lièrement à comprendre une exposition, une démonstration. Une lampe à pétrole, une lanterne, un verre grossissant, quelques clichés sur verre, voilà une installation suffisante pour illustrer, vivifier un enseignement, pour attirer les curieux, pour glisser des idées justes, un savoir précis à la faveur de la curiosité d'abord un peu puérile. C'est vraiment la « lanterne magique », qui donne existence et vie aux choses les plus inattendues, et qui rend l'instruction attrayante même à des adultes désaccoutumés d'apprendre.

Cet enseignement par les projections lumineuses a eu déjà un grand succès. Les demandes ont afflué à ces deux sociétés ; malgré les milliers de clichés qu'elles possèdent, elles ne peuvent suffire aux besoins. Aussi a-t-on songé, dans cette pénurie, à s'adresser à l'État. Peut-il, a-t-il les moyens, a-t-il les ressources pour compléter ce que l'initiative privée a commencé? La réponse n'est pas facile. Il y a là tout ensemble une question d'argent et une question de méthode.

De l'argent, on pourra en trouver, sinon tout ce qu'il faudrait, du moins assez pour les plus pressants besoins, s'il est avéré que c'est là un moyen, le meilleur moyen de soutenir et d'étendre les cours d'adultes, l'enseignement public après l'école, s'il est démontré que tout autre mode de subvention serait trop coûteux et d'une dépense disproportionnée avec les effets. Mais il ne suffirait pas de donner de l'argent, d'acheter, de prêter, de fournir des clichés; si l'État se chargeait de cette part de l'œuvre, il ne pourrait le faire que sur un plan déterminé, d'après un programme d'enseignement et non au hasard du caprice ou de la mode. Il faudrait arrêter la méthode et les conditions, conserver à l'intervention de l'État le caractère de gravité, d'utilité morale, d'instruction positive et progressive qui justifierait ses libéralités.

C'est pour résoudre ces questions délicates que le ministre de l'instruction publique a convoqué récemment une commission chargée de rechercher les meilleurs moyens d'établir sous une forme nouvelle les cours d'adultes ou les conférences et de leur procurer les instruments d'action. L'État devra-t-il se borner à payer quelques subventions, forcément assez maigres, aux diverses sociétés, ou bien serait-il plus avantageux qu'il centralise, en lui donnant un caractère méthodique et une importance croissante,

le service des clichés pour projections lumineuses, et qu'il les organise en une sorte de bibliothèque circulante à l'usage de toutes les sociétés d'enseignement? Cela pourrait être un des procédés par lesquels il interviendra le plus utilement dans cette œuvre nécessaire et urgente.

Mais que pourrait-il faire, et que pourraient toutes les sociétés que nous avons énumérées sans le concours dévoué des instituteurs? C'est à eux qu'il appartiendra de donner le branle, de payer de leur personne, d'apporter à cet enseignement l'ordre, la régularité, la suite, d'attirer les auditeurs et de les retenir, tout à la fois par leur habitude d'enseigner et par la sympathie dont ils sont l'objet.

Il y a une autre œuvre, visant le même but, où ils sont appelés à jouer un rôle encore plus important, plus absorbant et de plus de conséquence. Ce sont les patronages. Si nous sommes vraiment préoccupés du sort de nos élèves après leur sortie de l'école, si nous craignons que les leçons qu'ils ont reçues, surtout les leçons qui se rapportent à la vie morale, à la conduite, à l'honneur, au devoir, ne s'effacent de leur mémoire et ne soient remplacées par les suggestions de la rue et du hasard, le meilleur remède qui soit à notre disposition c'est de les garder, c'est de les suivre, d'entretenir avec eux un commerce de familiarité, de confiance. Il existe déjà des patronages d'apprentis, et qui rendent des services. M. Édouard Petit signale entre autres la Société de protection des apprentis et des enfants employés dans les manufactures, fondée en 1866 et qui a pour président M. Léon Say. Elle a pour but « d'améliorer la condition des enfants employés dans les manufactures par tous les moyens, qui, en respectant la liberté de l'industriel et l'autorité du père de famille, agissent en conformité des lois sur l'apprentissage et sur le travail des enfants dans les manufactures ». Elle accorde des subventions à toutes les institutions qui concourent au développement physique et intellectuel de l'enfance ouvrière. Elle a de vastes relations qui facilitent les placements. Une autre Société plus récente se propose le même objet : c'est l'Union des Sociétés de patronage de France, présidée par M. Théophile Roussel. Mais ces Sociétés agissent sur les jeunes gens par le dehors; elles sont protectrices, elles aident à trouver du travail; c'est bien; il faut davantage; il faut une action intérieure.

Cette action, l'instituteur peut l'exercer plus que personne. Il réunit à l'école les élèves qui l'ont quittée, il forme entre eux une association de camarades, d'amis, il cause avec eux à cœur ouvert, il lit avec eux, il se promène avec eux, il leur procure des distractions, des jeux, il constitue une grande famille, où l'esprit de famille, l'esprit de corps devient un préservatif et une force. C'est beaucoup demander aux maîtres! Sans doute, mais les exemples sont déjà nombreux qui prouvent qu'on peut attendre d'eux ce dévouement. Patronages et associations amicales fonctionnent dans plusieurs arrondissements de Paris [1]: M. Édouard Petit en compte une centaine en province. Chacune de ces associations peut avoir son caractère particulier; à mesure qu'elles se développent, qu'elles comptent parmi leurs membres des jeunes gens un peu plus âgés, le rôle de l'instituteur y est moins lourd, moins absorbant. Il peut aussi se faire aider par des gens de bien du quartier. Mais quelle joie pour le maître, pour la maîtresse, de voir revenir au foyer des anciens élèves, de constater et d'encourager leurs bonnes dispositions, de voir avec les années son influence s'affermir et s'accroître! N'est-ce pas là réellement le but de leur vie, l'accomplissement de leur tâche, la récompense de leurs peines?

Les sociétés de tir, de gymnastique, d'exercices militaires, on pourrait ajouter de musique, sont une suite naturelle et un complément de toutes ces œuvres; elles mènent insensiblement la jeunesse de l'école au régiment, et peuvent encore la reprendre après, pour y trouver des maîtres après avoir formé des élèves.

La matière n'est pas épuisée; elle est inépuisable comme la vie variée et agissante d'un peuple libre. Ces quelques mots suffisent du moins à montrer que le problème est posé, qu'il préoccupe tous les hommes de bonne volonté soucieux de l'avenir du pays, qui placent sa force et sa grandeur dans la valeur morale des citoyens, et qui voient dans l'école non un achèvement, mais une préparation et un engagement.

Jules STEEG.

---

1. Voir dans le précédent numéro l'article de M. P. Beurdeley, *Les Patronages scolaires à Paris*.

CAUSERIE SCIENTIFIQUE

Le Vérascope de M. Jules Richard. — Le Kinétoscope d'Edison. — L'Argon.

Chaque jour voit apparaître de nouvelles applications des principes de la science, et tel de ces principes, qui fait l'objet de notre enseignement journalier et que nos élèves considèrent comme appartenant à l'ordre des vérités purement théoriques, devient tout à coup le point de départ du fonctionnement d'ingénieux appareils capables de fournir, en pratique, les résultats les plus intéressants et les plus féconds. Tel est, par exemple, en optique, le principe du retour inverse des rayons lumineux.

Plaçons en avant d'une lentille — un objectif de photographie, par exemple — un point lumineux que nous appellerons le *point objet*. Ce point, s'il est à une distance suffisante de la lentille, pourra être considéré comme envoyant sur elle un faisceau de rayons lumineux parallèles. Ces rayons, en traversant la lentille, vont subir deux réfractions successives, deux changements de direction. La première réfraction aura lieu à la face d'entrée, la seconde à la face de sortie, et ce double phénomène aura pour effet de transformer le faisceau parallèle en un faisceau conique, dont le sommet sera dans le plan focal de l'objectif. Si dans ce plan nous plaçons un écran, nous y verrons un point lumineux qui sera le sommet du cône émergent. Nous l'appellerons le *point image*. Supposons maintenant qu'en ce point image nous placions un point lumineux, il va envoyer sur la lentille un cône de rayons, dont il sera le sommet et dont la lentille sera la base. Ces rayons voyageront d'arrière en avant, subiront aussi deux réfractions successives et suivront, mais en *sens inverse*, le même chemin que les premiers, de telle sorte qu'à la sortie de la lentille ils formeront un faisceau parallèle identique à celui qui, primitivement, était tombé sur elle.

Tel est le principe enseigné en physique sous le nom de *principe du retour inverse des rayons*, et qui, entre les mains de

M. Jules Richard, l'habile constructeur d'appareils enregistreurs, est devenu le point de départ d'un ingénieux instrument, qui sert à la fois d'appareil de photographie faisant les vues stéréoscopiques, et de stéréoscope servant à les observer, à produire la sensation du relief, à voir les objets en vraie grandeur, en un mot à donner la plus fidèle et la plus saisissante impression de la réalité, d'où le nom de *vérascope* que l'inventeur a donné à cet instrument.

Pour bien faire comprendre ses effets, il ne sera pas inutile de rappeler sommairement le principe du stéréoscope, appareil inventé par Wheatstone à la suite de ses recherches sur les causes qui déterminent la sensation du relief dans la vision binoculaire.

Regardez avec un seul œil, l'autre étant fermé, une bille de billard placée devant un fond noir, vous n'en saisirez pas le relief; elle apparaîtra comme un disque circulaire plat. Ouvrez l'œil fermé et regardez la bille avec les deux yeux, vous la verrez alors prendre du relief.

Wheatstone a cherché la cause de ce double fait, et l'a trouvée dans cet autre fait que les images produites sur la rétine de chacun de nos yeux ne sont pas identiques. Plaçons en effet devant nous un dé à jouer ou une boîte prismatique. Fermons l'œil droit et regardons avec l'œil gauche, nous verrons la face de gauche, la face de devant et la face supérieure, mais nous ne verrons pas la face de droite. Faisons le contraire : fermons l'œil gauche et ouvrons l'œil droit, nous verrons apparaître la face de droite, tandis que celle de gauche deviendra invisible. Regardons avec les deux yeux, les quatre faces seront vues à la fois, et de cette double vision simultanée de deux images non identiques naîtra la sensation du relief. De là vient que, lorsque nous regardons un objet, nous dirigeons instinctivement nos deux yeux de manière que leurs axes aillent se couper sur l'objet.

C'est sur ces faits que repose la construction du stéréoscope. Pour faire l'image, on se sert d'un appareil photographique muni de deux objectifs dont les axes sont inclinés l'un sur l'autre, de manière à aller se couper sur l'objet à photographier. Chacun d'eux donne une image identique à celle que donnerait chacun de nos yeux, mais l'image donnée par l'objectif de droite se fait à gauche de la plaque et l'autre à droite. Quand l'épreuve photo-

graphique est tirée, on la coupe en deux, et on colle, sur une feuille de carton, à gauche l'image de droite, et à droite celle de gauche, de manière à rétablir les images dans la position relative qu'elles ont sur nos rétines, quand nous regardons directement l'objet. Si l'on glisse alors cette double épreuve dans l'appareil que tout le monde connait sous le nom de *stéréoscope*, et qu'on regarde avec les deux yeux dans les deux verres de l'instrument, on voit apparaître l'objet ou le paysage photographié avec tout son relief.

Ces notions établies, il devient facile de décrire et de faire comprendre le vérascope et ses effets.

L'appareil est représenté par la *figure 1*. La *figure 2*, qui est à une échelle plus petite, fait voir la chambre photographique séparée du magasin B, dans lequel se trouvent douze plaques sensibles superposées.

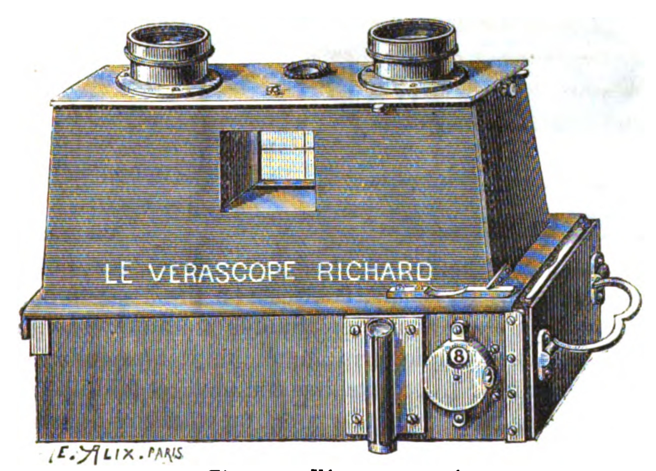


Fig. 1. — Vérascope monté.

La chambre A porte à l'avant les deux objectifs O, O; la cavité G présente au fond un verre dépoli sur lequel, grâce à une lentille L, vient se faire l'image de l'objet que l'on veut photographier. C'est le *viseur :* en dirigeant l'appareil tenu à la main de telle sorte que le centre de l'objet à photographier soit vu au point de croisement de deux traits rectangulaires tracés sur le verre dépoli, on est sûr que chaque objectif fera l'image de ce point central

au milieu de la partie de la plaque qui lui est réservée. En un mot, l'image vue sur le verre dépoli du viseur se reproduira deux fois sur la plaque sensible, à droite et à gauche, lorsqu'on la mettra à découvert dans la chambre en tirant le rideau Q et en ouvrant les deux objectifs.

Les douze plaques sont placées chacune dans un petit châssis en tôle U et superposées dans le magasin B, qui constitue ce qu'on appelle une *boîte à escamotage*.

Le magasin étant chargé, on le monte derrière la chambre en faisant glisser ses bords dans une rainure. La *figure 1* représente l'appareil monté et prêt à servir.

Fig. 2.
Charbon, magasin, châssis du vérascope.

Au moment de faire la photographie, on arme l'obturateur, que nous ne décrirons pas dans ses détails. Pour cela on tire à soi un bouton E, puis on découvre la plaque en tirant le rideau Q. On vise et, quand on voit bien sur le verre dépoli l'objet à reproduire, on pousse un taquet I. L'obturateur se déclanche et laisse pénétrer la lumière pendant un temps très court, un vingtième de seconde, par exemple. Ce temps suffit à impressionner la plaque. Cela fait, on repousse le rideau Q dans sa position primitive.

Il faut maintenant faire disparaître la plaque n° 1, qui a posé, pour la remplacer par une autre destinée à recevoir une autre photographie. C'est là que sert la boîte à escamoter, qui est constituée par une espèce de tiroir, que l'on peut faire sortir en tirant une poignée P. Par un mécanisme que nous ne décrirons pas, la plaque supérieure quitte le tiroir et tombe au fond de la boîte dans laquelle il a glissé. Quand on repousse le tiroir, la

plaque y rentre, mais en prenant la place de la douzième plaque, qui remonte d'un rang ainsi que toutes celles qui lui sont superposées. L'appareil se trouve en état de fonctionner une seconde fois, et ainsi de suite.

Les plaques qui ont posé sont extraites de l'appareil et développées par les procédés ordinaires de la photographie. On obtient ainsi des clichés *négatifs*, c'est-à-dire des clichés qui vus par transparence, donnent en noir les parties blanches de l'objet et en blanc les parties noires. Puis on coupe l'épreuve en deux à l'aide d'un diamant de vitrier; l'image de gauche est mise à droite dans un petit châssis, l'image de droite à gauche. On place dans ce châssis et au contact des deux épreuves une glace sensible. On expose à la lumière d'une bougie pendant quelques secondes. Après développement, on obtient une *épreuve positive*, qui, vue par transparence, donne deux images, dans lesquelles les blancs de l'objet sont blancs et les noirs sont noirs. Chacune des images occupe la surface d'un carré de quarante-deux millimètres de côté. Elle est donc très petite.

On place cette épreuve positive dans un cadre que l'on glisse dans le vérascope à la place du magasin; elle prend alors exactement la position qu'avait la plaque sensible au moment où celle-ci a reçu l'action de la lumière. On tourne alors l'instrument vers le jour et on s'en sert comme d'une jumelle de théâtre. On voit alors le sujet photographié avec tout son *relief* et en *vraie grandeur*.

En relief: cela se conçoit, puisqu'on a affaire en définitive à une épreuve stéréoscopique; en *vraie grandeur:* par suite du retour inverse des rayons. C'est ce que nous allons expliquer.

Nous jugeons de la grandeur d'un objet par la valeur de l'angle qu'il sous-tend lorsque nous le regardons directement *(angle visuel)*, et nous jugeons de cette valeur par la grandeur de l'image rétinienne, grandeur qui lui est proportionnelle et que notre œil a la propriété d'apprécier. Plus l'objet est éloigné, plus l'angle est petit et, par suite, plus l'objet nous paraît petit.

Par conséquent, pour voir en vraie grandeur, dans le vérascope, un objet photographié, il suffit que nous voyions son image sous le même angle que nous aurions vu cet objet en le regardant directement du point où étaient les objectifs au moment où l'on

a pris la photographie. Or il en est ainsi par suite du retour inverse des rayons. Car le point le plus élevé et le point le plus bas de l'*image* de l'objet, un arbre par exemple, envoient chacun sur les objectifs un cône de rayons: ces cônes se transforment en faisceaux parallèles dont les axes forment entre eux un angle précisément égal à l'angle visuel sous lequel on le verrait, si on le regardait directement.

Mais ce n'est pas là le seul côté intéressant du vérascope.

Tout le monde sait que la meilleure lentille déforme toujours les objets, par suite de ce que l'on appelle en physique les *aberrations de sphéricité*, aberrations que les constructeurs cherchent à diminuer le plus possible, mais qu'ils ne parviennent pas à faire disparaître complètement. Par exemple, si l'on projette sur un écran, avec une lentille douée de fortes aberrations, l'image d'un rectangle, on n'aura pas un rectangle *(fig. 3)*, mais un quadrilatère à côtés convexes ou concaves *(fig. 4* et *5)*. Si l'écran est la plaque sensible d'un appareil de photographie, l'image photographique sera elle-même déformée. Mais si l'on en tire une

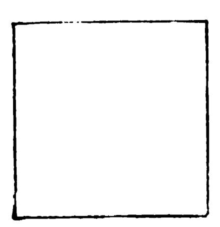


Fig. 3. — Rectangle à photographier.

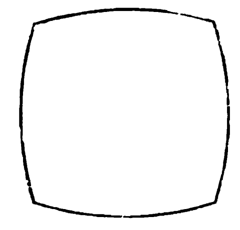


Fig. 4. — Rectangle déformé.

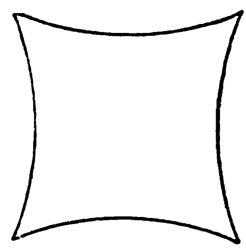


Fig. 5. — Rectangle déformé.

épreuse positive et qu'on la mette dans le vérascope, qui a servi à la faire, on verra l'image rétablie dans sa forme rectangulaire. Telles sont encore les déformations que subit l'image d'un monument photographié. Si l'axe de l'appareil n'a pas été dirigé perpendiculairement à la face du monument, et cela n'est pas toujours possible, l'image photographique est déformée; les lignes parallèles sont devenues inclinées l'une sur l'autre. Si l'on regarde les épreuves positives dans un vérascope, les déformations se trouvent corrigées par le retour inverse des rayons.

La *figure 6* est une photographie du pont des Saints-Pères

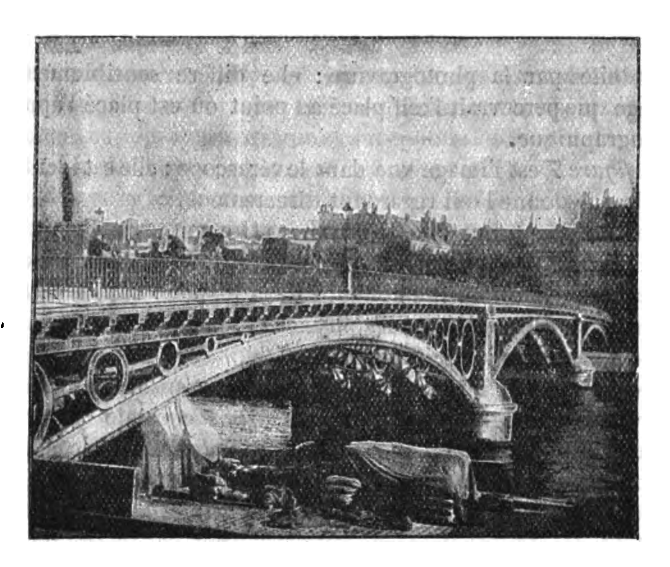


Fig. 6. — **Reproduction par la photogravure d'une photographie du pont des Saints-Pères.**

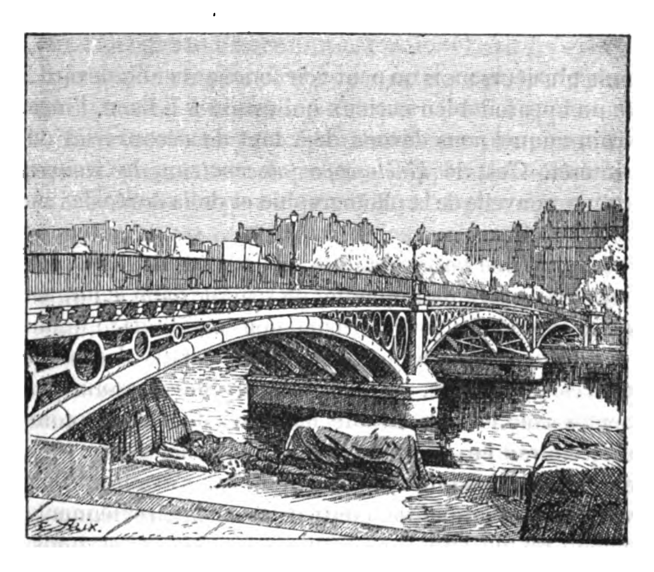


Fig. 7. — **Vue exacte produite par le vérascope.**

reproduite par la photogravure : elle diffère sensiblement de l'image que percevrait l'œil placé au point où est placé l'appareil photographique.

La *figure 7* est l'image vue dans le vérascope : elle est identique à celle que donne l'œil regardant directement.

C'est de là surtout que le *vérascope* tire son nom. Il fait voir l'image *vraie*. On ne saurait trop féliciter M. Jules Richard de sa charmante invention. Il a appliqué de la manière la plus élégante un principe connu de tous les physiciens, mais qu'on n'avait pas songé à appliquer à la photographie.

Nous venons de faire, à l'aide du vérascope, un certain nombre d'épreuves photographiques, et nous avons constaté la parfaite exactitude des résultats que M. Jules Richard a annoncés. Nous ne doutons pas que le succès déjà obtenu par le vérascope n'aille en grandissant, parce qu'il servira à reproduire avec une saisissante vérité, en *relief* et en *vraie grandeur*, les scènes les plus variées, et qu'il procurera des illusions que ne donnent pas les photographies instantanées faites avec les appareils inventés jusqu'à ce jour.

***

Depuis plusieurs mois on peut voir fonctionner boulevard Montmartre un appareil bien curieux qui est dû à Edison, l'ingénieur américain auquel nous devons déjà tant de découvertes du plus haut intérêt. C'est le *kinétoscope (observateur du mouvement)*, application nouvelle de la photographie et de la durée des impressions sur la rétine.

Au-dessus d'une boîte verticale, de 1^{m}, 30 de haut environ, se trouve une espèce de lorgnette ; on regarde dans la lorgnette, et on voit se reproduire à l'intérieur, non pas l'image immobile, mais la représentation animée de tous les détails des scènes les plus variées. Les gestes, les mouvements des personnages sont représentés avec la plus parfaite fidélité ; l'illusion est complète, et l'on se croirait en présence de la réalité elle-même.

Tantôt ce sont des lutteurs en maillot, qui s'avancent l'un vers l'autre en se mesurant de l'œil ; ils reculent, reviennent d'un mouvement rapide l'un vers l'autre, se saisissent et nous font assister à toutes les phases d'un puissant corps-à-corps. Au moment

de fléchir, l'un des athlètes se dégage, échappe à son adversaire, bondit en arrière, revient sur lui, passe entre ses jambes, le saisit de nouveau, le soulève comme une plume et le renverse sur le sol.

Tantôt on se croit transporté dans un salon de coiffure. Un monsieur y entre et vient se faire raser. Il traverse la salle, enlève son chapeau et l'accroche à une patère, puis s'assied. Un employé lui apporte un journal, il le déploie et se met à le lire en attendant que son tour vienne. Pendant ce temps, le coiffeur rase un autre client ; on le voit promener rapidement le blaireau sur le visage du patient; puis vient le mouvement plus ménagé du rasoir, etc.

Inutile de citer toutes les scènes auxquelles nous fait assister le kinétoscope, scènes de danse, d'escrime, de pugilat, etc. Décrivons maintenant l'instrument, son mécanisme, son fonctionnement, et disons la cause de l'illusion qu'il produit.

Le principe de l'appareil n'est pas nouveau, c'est celui du phénakisticope : il repose sur la durée des impressions produites sur la rétine, durée qui est environ d'un dixième de seconde. Cette persistance des impressions donne lieu à des résultats bien connus. Si l'on fait tourner rapidement un bâton dont l'une des extrémités est incandescente et que sa vitesse rotative soit telle que cette extrémité parcoure une circonférence en moins d'un dixième de seconde, un observateur placé en face verra une circonférence lumineuse. Cela provient de ce que l'impression produite sur l'œil par la position du point lumineux au départ durera encore lorsqu'il reviendra à sa position primitive après avoir accompli un tour entier; à plus forte raison les impressions produites par les positions intermédiaires dureront-elles encore; on apercevra à la fois le point lumineux dans toutes ses positions et l'on verra un cercle de feu.

C'est là le principe du phénakisticope : dessinons sur la partie périphérique d'un disque en carton blanc les différentes positions d'un animal en mouvement, d'un chien par exemple, qui saute pour atteindre un morceau de sucre qu'on lui présente; faisons tourner rapidement le carton autour d'un axe et observons-le à travers une fente fine derrière laquelle nous placerons l'œil. Nous verrons le chien sautant vers le morceau de sucre,

retombant sur ses pattes pour sauter de nouveau. Cette illusion est due à ce que l'œil, par suite de la durée des impressions sur la rétine, perçoit à la fois les différentes positions par lesquelles passe le chien dans un saut complet.

Dès 1878, l'Américain Muybridge avait l'idée de remplacer les dessins du phénakisticope par des photographies instantanées : il prit une série de photographies d'un cheval au trot et au galop : puis il faisait défiler rapidement sur un écran les projections des épreuves obtenues, et l'illusion du mouvement était produite. Plus tard, et dans le but de faire l'étude scientifique des mouvements des animaux, M. Marey, de l'Institut, perfectionnait les appareils destinés à photographier les phases successives de ces mouvements, et, grâce à son revolver photographique, décomposait le coup d'aile d'un pigeon en douze mouvements, dont chacun était représenté par une épreuve.

Edison a repris la question, et a construit un appareil qu'il a appelé *kinétographe*, « inscripteur du mouvement », et qui lui sert à prendre un grand nombre d'épreuves successives de la scène qu'il veut reproduire; il peut obtenir quarante-six épreuves à la seconde, c'est-à-dire deux mille sept cent soixante à la minute. La plaque sensible est pelliculaire et souple. Chaque épreuve a deux centimètres sur trois. Après développement des clichés négatifs, on les reproduit en positif sur une bande transparente de celluloïde. Ce sont ces bandes positives que l'on mettra dans le kinétoscope, et, si on les fait passer devant l'œil avec une vitesse égale à celle qu'a eue la bande pelliculaire du kinétographe, on aura l'impression exacte du mouvement, puisque cet appareil n'a fait que *fixer* sur la substance sensible les impressions fugitives, qui se seraient produites sur la rétine, si l'on avait observé directement avec l'œil les différentes phases de la scène animée.

Le kinétoscope est formé, avons-nous dit, d'une boîte de 1m,30 de hauteur environ; elle est divisée par une cloison verticale en deux compartiments. Le compartiment de droite est lui-même divisé en deux compartiments superposés.

Dans le compartiment inférieur est pendue la bande pelliculaire, qui a une longueur de quinze mètres; ses deux bouts sont réunis ensemble, et elle constitue une espèce de courroie sans fin, qui est séparée en replis sinueux et verticaux et passe sur deux ran-

gées superposées de cylindres horizontaux, mobiles autour de leur axe et garnis de velours. Ces cylindres, qui font l'effet de poulies, guideront la bande dans son mouvement de déplacement et, en isolant les replis l'un de l'autre, les empêcheront de s'enchevêtrer. A la sortie de ce compartiment, la bande s'engage dans le compartiment supérieur et passe sur un tambour horizontal, dont les deux circonférences de base sont garnies de petits pivots arrondis, qui entrent dans des trous pratiqués sur les bords de la bande. Le tambour tourne avec rapidité, et, grâce aux pivots, entraîne la bande, qui va passer sous la lorgnette pour redescendre ensuite dans le compartiment inférieur et continuer son mouvement.

La bande est éclairée par un lampe à incandescence située au-dessous d'elle, si bien que l'œil placé au-dessus de la lorgnette voit défiler les différentes épreuves de la bande.

Mais ici se présentait une difficulté grave, dont Edison a su triompher. Il est de première nécessité que chaque épreuve soit vue *isolément*, et que chacune d'elles ne soit pas exposée à être dans le champ de la lorgnette en même temps que celle qui la précède ou que celle qui la suit. S'il en était ainsi, toute netteté disparaîtrait.

Pour obvier à cet inconvénient, Edison a disposé entre la lunette et la bande mobile un anneau opaque, percé d'une fente correspondant à la grandeur de l'épreuve. Cet anneau tourne avec une grande vitesse dans un plan horizontal, et on a calculé cette vitesse de manière qu'à chaque fois qu'une épreuve passe sous la lunette, la fente y passe en même temps et permette à la lumière d'arriver à l'œil après avoir traversé le cliché. Il y a donc des alternatives d'obscurité et d'éclairement, mais la rapidité de leur succession est telle qu'elles ne sont pas sensibles. Par cet ingénieux dispositif, Edison est donc parvenu à ce que l'œil observe isolément chaque épreuve, qui se trouve individualisée pour lui.

Il nous reste à dire quel est l'agent moteur du tambour. C'est une petite machine dynamo-électrique d'Edison de 3 volts. Elle reçoit son courant d'accumulateurs placés en dehors de l'appareil et donnant 80 ampères-heure au débit de 3 ampères. Cette machine est placée dans le compartiment de gauche de l'appareil et actionne une série d'engrenages disposés

dans le compartiment supérieur de droite et actionnant eux-mêmes le tambour qui fait mouvoir la bande. C'est aussi le courant de la dynamo qui alimente la lampe à incandescence.

Les images vues dans le kinétoscope sont petites et ne peuvent être observées que par une seule personne à la fois. Un dernier progrès était à réaliser, c'était d'agrandir ces images et de les projeter sur un écran dans une salle remplie de spectateurs. L'appareil auquel a travaillé Edison dans ce but n'est pas encore parvenu en France; mais, à l'une des dernières séances de la Société d'encouragement, nous avons vu ce progrès réalisé par M. Lumière, le fabricant bien connu de plaques photographiques. A la suite d'une conférence très intéressante, il a fait fonctionner un « kinétoscope projetant », qui est de son invention. Le spectacle a été d'un réalisme qui a excité des applaudissements unanimes. La photographie représentait la sortie des ouvriers de l'usine de M. Lumière : hommes et femmes se pressaient à la porte de l'usine et, le seuil une fois franchi, prenaient des directions différentes, les uns en courant, les autres en marchant d'un pas lent. D'autres fuyaient, emportés par la vitesse de leur bicyclette, et se croisaient avec des voitures qui rentraient à l'usine. Il est impossible d'imaginer une reproduction plus frappante de l'agitation de cette foule.



Depuis la mémorable découverte faite par Lavoisier en 1774, et jusque dans ces derniers mois, on considérait l'air atmosphérique comme un mélange formé, pour un litre, de 209 centimètres cubes d'oxygène et 791 centimètres cubes d'azote, auxquels s'ajoutaient des proportions variables, mais toujours faibles d'anhydride carbonique (0,003 à 0,004). Les analyses si précises de Dumas, de Boussingault et d'un grand nombre de chimistes semblaient avoir fixé d'une manière définitive ce point si important de la science.

Deux chimistes anglais, lord Rayleigh et sir William Ramsay, viennent de faire une découverte bien inattendue : ils ont trouvé dans l'air un troisième corps simple, auquel ils ont donné le nom d'*argon*.

Le point de départ de cette découverte est la comparaison qu'ils ont faite entre la densité de l'azote extrait de l'air, par absorption de

l'oxygène, et celle de l'azote extrait de composés azotés, azote que nous désignerons sous le nom d'azote *chimique*. L'azote extrait de l'air atmosphérique, soit au moyen d'un métal chauffé au rouge, soit à froid au moyen de l'hydrate ferreux, est toujours plus dense que l'azote chimique. Un litre d'azote atmosphérique pèse, dans les conditions normales de température et de pression, 1^{gr},2572, tandis que, dans les mêmes conditions, un litre d'azote chimique pèse seulement 1^{gr},2505, et cela quel que soit le mode de préparation employé, qu'on l'ait obtenu par la décomposition du protoxyde ou du bioxyde d'azote par un métal chauffé au rouge, ou par celle du nitrite d'ammoniaque. Il en a été de même pour l'azote préparé en absorbant d'abord l'azote de l'air par le magnésium, en changeant l'azoture de magnésium en ammoniaque et en décomposant celle-ci par le chlorure de chaux.

Il y avait lieu de se demander si cette différence de densité ne provenait pas d'une modification de l'azote, d'une condensation analogue à celle que subit l'oxygène lorsqu'on le soumet à des effluves électriques et qu'il se transforme en ozone, gaz une fois et demie plus dense que l'oxygène dont il provient. Or, MM. Rayleigh et Ramsay ont constaté que l'effluve n'avait d'action ni sur l'azote atmosphérique, ni sur l'azote chimique.

Ils se demandèrent alors s'il n'y avait pas lieu, pour expliquer les faits précédents, d'admettre l'existence d'un nouveau gaz plus dense que l'azote chimique et existant dans l'air avec celui-ci. Ils songèrent alors à séparer les deux gaz par la méthode physique de la diffusion. Ce procédé réussit, sans conduire cependant à une séparation complète des deux éléments. Restaient les moyens chimiques de séparation.

Se rappelant l'expérience célèbre que fit Cavendish pour déterminer la composition de l'acide azotique, et qui consiste à faire passer des étincelles électriques à travers un mélange d'azote et d'oxygène en présence de potasse, qui absorbe au fur et à mesure l'acide azotique produit, expérience qui avait laissé un résidu non absorbable (un cent vingtième environ), ils pensèrent que ce résidu, loin d'être de l'azote comme l'avait admis Cavendish, était peut-être un gaz nouveau.

Ils reprirent alors l'expérience en employant les moyens électriques puissants dont la sciience dispose aujourd'hui. L'absorp-

tion fut plus complète, mais laissa toujours un résidu quand on opérait avec l'azote atmosphérique. Lorsqu'on employait au contraire un mélange d'oxygène et d'azote chimique, l'absorption était complète et ne fournissait pas de résidu, ou, plus exactement, ne laissait qu'un résidu évalué à un demi-millième. Ce demi-millième provenait probablement de traces d'air, dont il est difficile de prévenir absolument l'introduction.

L'hypothèse d'un nouveau gaz se confirmait donc. MM. Rayleigh et Ramsay cherchèrent à en déterminer les propriétés. Examiné au spectroscope, il donna un spectre différent de celui de l'azote et des autres corps simples connus; il est deux fois et demie plus soluble que l'azote chimique.

M. Olzewsky, le physicien russe, est parvenu, au moyen du froid produit par l'évaporation de l'éthylène, à liquéfier un échantillon d'argon que lui avaient envoyé MM. Rayleigh et Ramsay : il a constaté que, tandis que l'azote ne se liquéfie qu'à une température inférieure à — 147°, le nouveau gaz se liquéfie à partir de — 121°; que son point d'ébullition est — 187°, tandis que celui de l'azote est de — 193°. Le nouveau gaz se solidifie à — 189°, et l'azote à — 214°. La densité du liquide ainsi obtenu est voisine de 1.5, très supérieure à celle de l'oxygène liquide, qui est 1.13. Toutes ces propriétés physiques établissent donc l'existence bien définie d'un corps particulier. Restait à déterminer ses caractères chimiques.

MM. Rayleigh et Ramsay, dans leurs premières expériences, avaient été amenés à considérer le nouveau gaz comme incapable de se combiner avec les autres corps, et c'est pour cette raison qu'ils lui avaient donné le nom d'*argon*, mot grec qui signifie *inactif*. M. Berthelot a démontré depuis que cette opinion n'était pas exacte.

Il a opéré sur un échantillon d'argon que lui avaient envoyé les deux chimistes anglais : il en a introduit dix centimètres cubes dans un tube, où il ajouta quelques gouttes du carbure d'hydrogène connu sous le nom de *benzine*. Puis il soumit le tube à l'action d'effluves électriques d'énergie croissante. Il parvint ainsi à faire absorber par la benzine, à l'état de combinaison chimique, les quatre-vingt-trois centièmes de l'argon employé. Il obtint de la sorte une matière jaune, résineuse, odorante, condensée à la sur-

face du verre. Cette matière, soumise à l'action de la chaleur, se décomposa en formant des produits volatils et un résidu charbonneux fort abondant. Ce dernier fait prouva que, sous l'influence de l'effluve, l'argon s'était combiné au charbon contenu dans la benzine.

MM. Rayleigh et Ramsay sont arrivés depuis à d'autres résultats importants. M. Lockyer avait constaté antérieurement que le spectre de la lumière solaire présentait un système de raies, qui ne correspondaient à aucun corps connu, et il avait admis qu'il doit y avoir dans le soleil une substance gazeuse qui n'existe dans aucun des corps existant sur la terre : il donna à cette substance le nom d'*hélium*.

MM. Rayleigh et Ramsay viennent de la trouver combinée avec l'argon dans un minéral très rare qu'on appelle la *clévite* ou *clévéite*, et qu'on croyait composé d'azote et de certains oxydes d'urane. Ils ont réuni tout ce qu'ils ont pu trouver de clévite et l'ont décomposé. Ils ont obtenu un mélange gazeux qu'ils ont soumis à l'examen spectroscopique, et ils ont constaté que ce mélange donnait les raies caractéristiques de l'argon et en même temps celles de cette substance hypothétique que M. Lockyer avait appelée *hélium*. La clévite est donc, selon eux, une combinaison d'argon et d'hélium, et ces expériences viennent confirmer l'opinion de M. Berthelot, qui avait démontré que l'argon n'est pas un corps inactif.

Dans une de ses expériences sur la combinaison de l'argon et de la benzine, M. Berthelot a vu se développer dans toute l'étendue du tube une magnifique lueur fluorescente: il l'examina au spectroscope et trouva qu'elle donnait un spectre rappelant beaucoup celui des aurores polaires. Il a émis l'hypothèse que les aurores polaires étaient peut-être produites par un dérivé fluorescent de l'argon, qui prendrait naissance sous l'influence d'effluves électriques. La théorie électrique est d'ailleurs celle que l'on admet aujourd'hui pour expliquer les phénomènes lumineux des aurores polaires.

P. Poiré.

LECTURES VARIÉES

[Nous reproduisons, avec l'autorisation de l'auteur et de l'éditeur, quelques pages du livre *Madagascar et les Hova*, par J.-B. Piolet, ancien missionnaire, qui vient de paraître à la librairie Ch. Delagrave. — *La Rédaction.*]

Le Fandroana ou fête du Bain de la reine à Madagascar.

Les Hova aiment beaucoup les fêtes. Ils en ont un très grand nombre et à toute occasion: quand on prend possession d'une nouvelle maison, pour les fiançailles, pour les mariages, pour un événement public. Les funérailles, la circoncision, le *mamadika* ou transfert des corps, ne sont que des fêtes.

Il y a surtout la fête par excellence du « Bain de la Reine » ou *Fandroana*, ou plus exactement du « nouvel an » malgache.

Ces fêtes se composent essentiellement de quelques pratiques superstitieuses, de quelques discours d'apparat, très longs, toujours les mêmes, de chants et quelquefois de danses très simples, vraies marches rythmées, accompagnées de gestes et de divers mouvements du corps, de musique, mais surtout d'un festin qui, facilement, devient pantagruélique. Beaucoup se gorgent de rhum et de viandes, non pas jusqu'à en être malades, — ils ont une santé à supporter tous les excès, — mais jusqu'à un degré qui dépasse la vraisemblance.

Le Père Finaz, en 1855, assistait, avec M. Laborde et M. Lambert, à un dîner donné en leur honneur. Ils restèrent à table pendant dix heures et demie et durent toucher à cent cinquante ou deux cents mets. On n'était encore qu'au quart du dîner lorsque M. Lambert, par égard pour Mme Pfeiffer fatiguée, donna le signal du départ. Sinon, on fût resté à table vingt-quatre heures, et on eût encore dansé après le dîner. Huit cents hommes avaient été employés, pendant huit jours, à se procurer et à préparer les divers services de ce festin de roi. On avait servi entre autres choses un « veau arraché au ventre de sa mère pleine depuis trois mois seulement », des sauterelles, et « une espèce de cancrelas qui vit dans l'eau, et dont j'ai été obligé de goûter aussi bien que du reste », raconte dans son journal le Père Finaz.

Tout récemment, pour le mariage de Ratilifera, petit-fils du premier ministre, avec une esclave affranchie de la Reine, le premier repas, offert par le père de la jeune fille, comptait cent cinquante plats, et celui offert par le père du jeune homme deux cent cinquante.

Mais revenons au Bain de la reine, que je vais décrire avec quelques détails.

Cette fête remonte à Ralambo, le grand initiateur de la dynastie hova, qui l'établit, suivant la tradition, pour célébrer le renouvellement de l'année.

L'année malgache est une année lunaire. Elle est donc à peu près de onze jours plus courte que la nôtre, et le jour du *fandroana* ne peut ainsi être un jour fixe. Cependant, pour le règne de la reine actuelle, la solennité en a été fixée au 21 novembre, jour de sa fête. Ce jour est annoncé par avance à tous les habitants de l'Imerina[1], par un décret royal qui défend en outre de tuer « tout animal marchant sur quatre pattes » pendant les cinq jours qui précèdent la fête, et exhorte les époux et autres parents brouillés à se réconcilier entre eux, au moins pour les trois principales journées de ce temps de joie.

La fête prise dans son ensemble dure un mois.

Pendant les trois semaines qui précèdent le « jour de la reine » ou « jour du bain », toutes les affaires sont suspendues. Les absents, esclaves, parents, marchands, rentrent au pays et rejoignent leur famille; partout on lave, on rafraîchit ou l'on renouvelle les meubles, les nattes, les habits; la reine et toute sa cour sont occupées à distribuer des largesses aux employés du royaume: toiles, indiennes, argent, bœuf gras; des bœufs sont aussi envoyés aux consuls européens. En même temps se perçoit la faible cote personnelle imposée tous les ans à chaque sujet libre; et les esclaves, régisseurs des propriétés éloignées, en apportent le tribut à leur maître.

Huit jours avant la grande journée commencent les visites du nouvel an, pendant lesquelles il est de toute nécessité, surtout pour les petits, d'offrir un bout d'argent.

La veille, à la nuit tombante, tout le pays de l'Imerina s'illumine soudain de milliers de feux, qui courent et s'entre-croisent dans un enchevêtrement féerique: ce sont les enfants qui, une torche à la main, préludent ainsi aux réjouissances du lendemain, et rappellent à tous que le grand jour est proche.

Vient ensuite le « souvenir des morts ». On les pleure dans les maisons jusqu'à l'aurore. Puis, au lever du soleil, au moins avant la prohibition de l'idolâtrie, la cour se purifiait par le sacrifice d'un coq rouge, dont la reine d'abord, et, après elle, tous ses officiers, prenaient le sang pour s'en marquer le front, les doigts, le creux de l'estomac et toutes les articulations.

En ce moment, tous les canons de la capitale, des divers points de la colline et en particulier de la terrasse du palais, tonnent pour proclamer le « jour de la reine ». Vous êtes réveillé en sursaut, les maisons tremblent, les échos des montagnes répercutent au loin et vous

1. Nom de la province où se trouve la capitale des Hova, Tananarive ou Antananarivo.



renvoient ces bruits de tonnerre, comme pour donner la réplique à ceux de la ville. L'effet est grandiose et saisissant. Puis, voici un spectacle inoubliable pour quiconque a pu l'apercevoir. Je pus le contempler de ma fenêtre qui dominait le bas de la place d'Andohalo. Des nombreux bœufs gras qu'on lui a amenés de ses divers pâturages, la reine en distribue, ce matin-là même, un certain nombre aux diverses corporations d'ouvriers, forgerons, charpentiers, ferblantiers, etc., aux divers serviteurs de l'Etat et à certains villages. Mais, au lieu de les leur donner tranquillement, la coutume est de les lâcher aux portes du palais, et il est permis à tout le monde, enfants, esclaves, porteurs, etc., de courir après et de les enlever à leurs propriétaires. De là une chasse à courre du plus pittoresque effet. Au milieu des casse-cou de la capitale, des centaines de bœufs harcelés, pourchassés, furieux et bondissant d'une manière effrayante, et des milliers d'hommes, tous habillés de blanc, agiles comme des singes, bravant le danger et s'exposant à tous les coups pour s'emparer de ce gibier d'un nouveau genre, les rires, les applaudissements, les lazzi de toute sorte de la foule, et quelquefois les cris d'épouvante ou de détresse d'hommes parfois mortellement blessés, rien n'y manque de ce qui peut passionner et, suivant l'expression reçue, corser le spectacle.

Cette scène terminée et les rues un peu débarrassées, de nouveau les familles se réunissent pour les prémices de l'eau. « Les prémices, les prémices ! O Dieu créateur, puissions-nous atteindre mille ans sans nous séparer ! » s'écrie-t-on, en trempant les doigts dans un vase d'eau placé à la porte de toutes les maisons et s'en humectant la tête.

Enfin, voici la grande cérémonie du bain, le centre de toutes les cérémonies du *fandroana*, la fin et le commencement de l'année. J'y ai assisté, et en ai gardé un très vif souvenir. Voici à peu près en quoi elle consiste.

Vers huit heures du soir, à pied, car nous ne pûmes trouver de porteurs, avec deux amis, je montai au palais, au milieu d'une foule compacte, tout entière à la joie et au bonheur. Le ciel était splendide. La large avenue qui conduit au palais était bordée de multiples rangées de filanjana[1] et de porteurs d'un côté, et, de l'autre, d'épaisses colonnes de soldats, l'arme au bras, debout, droits et fiers, malgré leurs habits en loques et leurs pieds nus.

A la porte, un officier nous reçoit et nous confie à un autre, un jeune homme parlant très bien le français, qui, avec un tact et une amabilité parfaits, nous fait traverser la cour, nous prie de nous découvrir en passant devant les tombeaux des rois, et enfin nous laisse au milieu des invités européens, sous la varangue du palais d'argent, à l'est du grand palais. Là, on cause, on rit, on regarde surtout. Voici le défilé des bataillons malgaches que précède la fanfare du premier

1. Sorte de litières à porteurs.

ministre, puis les divers grands personnages qui arrivent, accompagnés d'une nuée d'esclaves et d'aides de camp, puis enfin le cortège royal, le grand palanquin rouge surmonté de la boule d'or, et la jeune souveraine que tous acclament avec frénésie. Elle passe ainsi, triomphante et radieuse, au milieu de son peuple enthousiaste, et longe la façade nord du palais pour aller rejoindre le grand escalier, inévitablement situé à l'ouest.

Nous la suivons, un huissier reçoit nos cartes, nous gravissons les marches au milieu des dignitaires de la cour, et nous entrons dans la grande salle du trône, splendidement illuminée. Elle était déjà pleine. C'est une vaste salle rectangulaire, presque carrée, dont le plafond est supporté au centre par un énorme pilier massif qu'entoure une table ronde chargée de vases, de verres et de carafes remplies d'eau — ce seront nos rafraîchissements — et séparée en deux dans le sens de la largeur par une énorme torsade rouge.

La partie de droite est abandonnée au public. C'est là qu'il s'entasse pêle-mêle, sans ordre, sans distinction, sans sièges, tous revêtus du *lamba* national. Quand on sera fatigué, on s'assiéra par terre. Beaucoup, même parmi les Européens, le font sans respect humain. Pour moi, malgré la fatigue d'une séance de quatre heures, je voulus me tenir debout, et je jouais fortement des coudes afin d'arriver aux premiers rangs et de tout voir.

La partie de gauche, au contraire, est réservée pour la reine et les gens de sa cour. A l'extrémité, dans l'angle de droite, un rideau rouge cache la baignoire royale. Plus près, se trouve le trône, recouvert d'étoffes rouges et surmonté d'un riche baldaquin de même couleur, que M. Bompard, notre résident, vient, au nom de la France, d'offrir à la reine. Puis, au milieu, un espace vide où l'on fera cuire le riz et préparera la viande de bœuf conservée de l'année précédente; enfin, à gauche, l'enceinte réservée aux grands et aux officiers malgaches. Aux quatre angles du trône se tiennent debout, sabre en main, droits et immobiles comme des statues, quatre officiers. Ils garderont la même position et la même absolue immobilité pendant toute la cérémonie, faisant un contraste complet avec le tout-puissant premier ministre, en costume de général et toujours en mouvement, ou avec la petite nièce de la reine, nonchalamment étendue sur les gradins du trône, splendidement vêtue et intéressante avec ses airs d'enfant gâtée et son mépris de toute étiquette.

La souveraine est assise sous le dais, tranquille et résignée. Elle est jeune encore, le teint olivâtre, les traits réguliers, l'air distingué et bon. Elle est vêtue de rouge, couronne en tête et sceptre en main.

Cependant tout le monde est entré. Les canons retentissent et la reine disparaît derrière le rideau rouge pour son bain. Elle y reste près d'une heure. Pendant ce temps, le prédicant du palais dit une longue prière en malgache, qu'il débite comme un sermon, et tout le monde se joint à lui ostensiblement, recueilli et inclinant parfois

profondément la tête, surtout les Anglais, et encore davantage un Juif de Tamatave qui se trouve à côté de moi; puis alternativement la fanfare joue ses airs sauvages, et tous les assistants chantent un hymne national, rapide et enlevant, qui, lui du moins, ne manquait ni de cachet, ni de couleur locale.

En attendant, deux cérémonies s'accomplissent au milieu de l'enceinte réservée, curieuses toutes deux, et tout à fait malgaches : le *hasina*, ou hommage, et la préparation de la collation.

Un des membres de la famille royale représente la souveraine pour le premier, et toutes les personnes présentes dans cette enceinte, nobles, Hova, passent devant lui, le saluent profondément et lui offrent, en témoignage de soumission et d'hommage, une piastre ou un bout d'argent. Puis les premières dames et les plus hauts dignitaires de la cour apportent, en grande pompe, du bois, et allument du feu au milieu de la salle, mais ce bois est si sec qu'il n'y a pas ombre de fumée: ensuite de l'eau et du riz qu'ils font cuire, assis en rond autour de l'immense marmite en terre et ne cessant de l'éventer avec des feuilles de bananier; enfin la viande de bœuf du dernier fandroana, qu'ils découpent en petites lanières.

Mais voici la reine. Elle reparaît en grande cérémonie, vêtue d'habits magnifiques, et s'avance lentement vers la porte d'entrée, tenant dans sa main gauche une corne blanche remplie de l'eau de son bain. Elle la verse dans la paume de sa main droite, à mesure qu'elle passe devant vous, et en asperge la foule, avec discrétion, quand ce sont des Européens, généreusement, s'il s'agit de Malgaches, car ceux-ci désirent ardemment en être touchés. Puis, quand elle arrive au sommet du grand perron pour asperger la foule massée sur la terrasse, de nouveau le canon tonne et les hourrahs retentissent. L'enthousiasme est à son comble. C'est sauvage, mais c'est vraiment grand.

Vient ensuite la collation. Elle est très simple. Avec des cuillères en corne, de grandes assiettes circulent, pleines d'un brouet de riz très clair où surnagent de tout petits morceaux de la viande dont j'ai déjà parlé. Chaque Européen, s'il le désire, en reçoit une et se tient debout; les Malgaches s'assoient en cercle par terre, et mangent plusieurs au même plat. Tous, même les Anglais, même mon Juif, paraissent apprécier ce festin. Je voulus en goûter; le riz était bon, mais le morceau de viande!...

Quand tout est fini, le premier ministre commence son discours. Il s'adresse tantôt à la reine, toujours assise sur son trône, tantôt à la cour ou au peuple. Sa voix est forte, articulée, vibrante; son geste abondant, large, énergique; son discours, chaque année le même, qu'il paraît improviser, mais qu'il récite par cœur, se compose de petits paragraphes à la louange des Hova, de leur Reine, de leur pays qui est à Elle, et ne doit être et ne sera qu'à Elle, et dont chacun se termine par une apostrophe aux assistants : « N'est-ce pas cela,

peuple? — Oui, c'est cela, » répète la multitude, et tout le monde trépigne d'enthousiasme, les sabres étincellent, le canon tonne, et l'émotion finit par gagner même les plus indifférents.

Tout est terminé, chacun se retire lentement. Il est minuit. L'année est finie et une nouvelle commence. Le lendemain, chacun s'abordera en disant : « Salut à vous, atteint par la nouvelle année, puissiez-vous vivre mille ans! »

On tue alors un nombre incalculable de bœufs; on en mange à satiété, on en envoie à tous ses amis; on en reçoit de chacun d'eux; les rues de la capitale sont sillonnées d'esclaves apportant d'énormes *sobika*[1] pleines de viandes, et tel commerçant français en recevra des monceaux dont il ne pourra se débarrasser qu'en les envoyant aux enfants des Sœurs.

Puis, c'est la fête des enfants, un immense pique-nique avec jeux, chants et danse, sur la place de Mahamasina; puis des invitations sans nombre au palais, chez les grands, chez tous, pendant un mois; et enfin une visite à Ambohimanga, où une parente de la reine va prier, manger un peu de viande et déposer sur le tombeau de ses ancêtres le sang réservé à cet effet d'un bœuf blanc qui a été immolé le lendemain de la cérémonie du bain, au premier jour de l'année.

La fête du bain est terminée.

---

1. Corbeilles de jonc.

LA PRESSE ET LES LIVRES

Nouveau code de l'instruction primaire, recueilli, mis en ordre et annoté par *A.-F. Pichard*, secrétaire honoraire de la Faculté de droit de Paris, ancien chef de bureau au Ministère de l'instruction publique, inspecteur honoraire de l'enseignement primaire à Paris; ouvrage adopté pour les bibliothèques pédagogiques et scolaires; 14e édition, entièrement refondue et donnant l'état actuel de la législation. Paris, Hachette et Cie. — Dans ces temps de réorganisation, de rénovation en quelque sorte de notre instruction primaire, les lois et règlements qui la concernent n'ont pu acquérir tout d'un coup cette stabilité qu'appellent de tous leurs vœux ceux qui sont chargés de les appliquer. Si la loi organique du 30 octobre 1886 n'a point été modifiée dans son texte, les décret et arrêté organiques du 18 janvier 1887. qui en sont l'interprétation et comme la mise en œuvre, ont dû subir une refonte dans un grand nombre de leurs articles. La loi du 19 juillet 1889 sur les traitements est devenue celle des 19 juillet 1889-25 juillet 1893; son article 48 (ancien et nouveau) ne laissait d'ailleurs pas moins de vingt-quatre points importants sur lesquels il y avait lieu de statuer « par des règlements d'administration publique ». Dans ces conditions, nos recueils des lois et règlements d'instruction primaire ne devaient pas tarder à se trouver incomplets ou arriérés. Ainsi il en a été du recueil formant le n° 100 des *Mémoires et Documents scolaires,* publié en 1890 par M. Jean d'Estournelles de Constant, rédacteur au ministère de l'instruction publique, recueil qui, à notre grand regret, n'a point été continué.

Ainsi il en a été du *Code Pichard,* devenu depuis longtemps pour les fonctionnaires de l'instruction primaire ce qu'ont été le vieux Kilian sous la loi de 1833 et le *Guide Pitolet* sous celle de 1850. Une treizième édition, à laquelle avaient été ajoutées hâtivement les lois de 1886 et de 1889, n'avait point répondu à l'attente et aux besoins: on reprochait tout bas aux éditeurs de laisser s'écouler les années, s'entasser les dispositions nouvelles sans paraître songer à continuer, à compléter leur œuvre de codification et de coordination. Ils ont réparé ce retard et comblé cette lacune dès qu'ils ont pu croire que la législation et la réglementation étaient fixées autant qu'elles peuvent l'être. Leur quatorzième édition du *Code Pichard* nous donne enfin satisfaction: elle nous conduit presque jusqu'à l'heure présente, puisqu'elle ne s'arrête qu'au 25 janvier 1895. Grâce à une table chronologique placée au commencement de l'ouvrage, à une table analytique et synthétique placée à la fin, nous nous reportons sans peine à la loi, aux règlements, aux instructions dont nous avons à faire emploi: tout ce qui reste du passé, tout ce qui se rapporte au

présent se trouve là, étiqueté, classé, ordonné, parfois commenté. Nous voilà donc encore une fois au courant. Pour combien de temps? Nous l'ignorons; mais l'on peut espérer que le plus fort est fait, que nous sommes sortis de la période d'épreuve qui s'imposait tout d'abord; que notre législation et notre réglementation scolaires forment désormais un organisme sinon immuable, du moins durable dans ses grandes lignes; qu'ainsi la quatorzième édition du *Code Pichard* fera époque, et que nous pouvons nous confier à elle sans autre souci que d'y joindre les documents nouveaux qui pourront se produire. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à la signaler comme un guide sûr et commode à ceux de nos lecteurs qui ont à s'enquérir de la loi et à veiller à son exécution. E. B.

LA DICTÉE AU BREVET ÉLÉMENTAIRE DE CAPACITÉ; — LA COMPOSITION FRANÇAISE AUX BREVETS ÉLÉMENTAIRE ET SUPÉRIEUR, par *R. Sabatié;* 2 vol. in-16, Paris, Delalain. — Avec l'écriture et le calcul, la dictée était l'enseignement favori, l'exercice de résistance des instituteurs du temps jadis. Je le revois encore dans mes souvenirs d'enfant, le vieux maître d'école de mon village, avec sa bonne tête grise, sa calotte de soie noire et ses besicles sur le nez: « Moulez bien ce matin, mes amis, disait-il en commençant sa classe, nous chiffrerons ferme, ce soir! »

Bien mouler, c'était copier durant des heures avec une application infinie les superbes modèles *en gros*, *en moyen* ou *en fin*, qui se balançaient suspendus au-dessus des longues tables de chêne. Ce qu'il appelait *chiffrer ferme*, c'était passer l'après-midi à couvrir des pages entières de gigantesques opérations, composées de nombres tels que les astronomes seuls en emploient pour mesurer les distances des corps célestes.

Il dictait ferme aussi, le brave magister! et quelles dictées! Interminables et hérissées de toutes les difficultés de l'orthographe d'usage perfidement combinées avec celles de la syntaxe. Il les tirait d'un recueil qui fut longtemps en vogue dans l'enseignement primaire; l'auteur (je ne le nommerai pas, pour ne pas lui faire de réclame) y avait accumulé, dans des textes d'une complication savante, mais d'un intérêt douteux, toutes les chinoiseries d'une orthographe... que l'Europe ne nous envie pas. On y voyait à plein, selon le joyeux mot de Labiche, le détestable caractère des participes français, qui une fois s'accordent, une autre fois ne s'accordent plus, sans qu'on sache au juste pourquoi. On s'y heurtait sans cesse à l'impénétrable mystère des consonnes, tantôt simples et tantôt redoublées dans des mots de même famille et de même origine, selon le bon plaisir des doctes législateurs de notre langue. Quand les pauvres écoliers, incapables de débrouiller ce noir chaos, hasardaient quelque timide question sur le mot « dissonance », par exemple, qui ne doit prendre qu'une *n*, tandis que « consonnance » en exige deux, il fallait voir avec

quel sourire de triomphante supériorité le bonhomme leur répondait : « Mais, petits ânes que vous êtes, parce que c'est l'usage ! » Il n'y avait pas à répliquer : *magister dixit.*

Nous avons heureusement changé de méthode. La dictée n'est plus dans nos classes primaires ce laborieux casse-tête chinois, commode peut-être pour occuper longuement la main des écoliers, et surtout pour reposer l'esprit du maître, mais dépourvu, il faut bien l'avouer, de toute puissance éducative. On se contente volontiers aujourd'hui de ce qu'on a appelé spirituellement l'*orthographe suffisante*. La dictée tend ainsi à devenir un intelligent et fécond exercice, dont le but est sans doute l'étude de l'orthographe, mais où l'intelligence du texte, l'appréciation des beautés littéraires, l'explication des vérités scientifiques ou morales qu'il peut renfermer, doivent tenir une place de plus en plus importante. Le souci de l'orthographe à outrance n'éveille chez les élèves ni le sentiment du beau, ni l'amour de la lecture ni même le véritable sens critique. Il ne pourrait que leur faire prendre des habitudes d'ergotage. A tant éplucher les mots, ils risquent de perdre de vue la pensée, et ils ne sauront jamais ce que c'est qu'écrire si leur premier mouvement n'est pas de chercher dans le discours, sous l'enveloppe des mots, la pensée qui en est l'âme[1].

Depuis quelques années déjà, les meilleurs de nos instituteurs sont entrés dans cette voie féconde que leur traçait naguère un de nos plus distingués ministres de l'instruction publique. Ils manquaient jusqu'ici d'un guide sûr pour les diriger dans leur tâche nouvelle; non que les recueils de dictées fassent défaut, ils seraient plutôt trop nombreux; mais la plupart sont anciens et démodés. Il était besoin de rajeunir ce genre de publication. C'est cette désirable innovation que vient de réaliser avec un rare bonheur M. R. Sabatié dans son livre : *La dictée au brevet élémentaire de capacité.*

Il y a groupé, suivant l'ordre alphabétique des noms d'auteurs les textes donnés dans les dernières sessions d'examen; on y trouve, à côté des morceaux les plus estimés des maîtres de notre langue, les meilleures pages et comme la fleur de ce que la littérature contemporaine a produit de plus exquis. Il suffira de citer, à côté des grands noms de J.-J. Rousseau, de Bernardin de Saint-Pierre, de Chateaubriand, de Lamartine, de Victor Hugo, de George Sand, de Michelet, ceux d'Edmond About, de Lacordaire, d'Ernest Renan, de Taine, de Jules Simon, d'Ernest Bersot, de Gréard, de Paul Janet, d'Alphonse Daudet, de Claretie, d'André Theuriet, de Pierre Loti, de Melchior de Vogüé, de Paul Bourget, etc., pour montrer la riche variété des textes réunis dans cet intéressant volume. Ce modeste recueil de dictées se trouve être ainsi un des plus attrayants ouvrages de lecture qu'on puisse mettre entre les mains des élèves.

1. Circulaire du 27 avril 1891 ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée.



Si l'enseignement de l'orthographe avait besoin d'être réformé dans nos classes primaires, on peut dire que celui de la composition française était à créer de toutes pièces. Depuis quelques années de grands progrès ont été accomplis en ce sens; mais nous n'étonnerons personne en disant qu'il reste encore bien à faire pour que le but proposé soit atteint. C'est donc surtout pour ce dernier exercice qu'une direction intelligente et sûre est nécessaire à nos maîtres. M. R. Sabatié nous paraît encore la leur fournir dans son livre : *La composition française aux brevets de capacité, élémentaire et supérieur.*

Il y a réuni sous les titres suivants les sujets de composition française donnés aux sessions de 1893 et de 1894 :

Brevet élémentaire. — 1re section : *Proverbes; — Maximes; — Préceptes de morale ou d'éducation.* — 2e section : *Descriptions; — Lettres; — Récits.*

Brevet supérieur. — 1re section, morale : — *Pensées; — Maximes; — Sujets divers.* — 2e section, littérature : *Sujets d'analyse ou de critique littéraire; — Sujets portant sur les auteurs du programme.*

S'il est vrai, comme on l'a dit, que les examens servent de régulateur à l'enseignement, on ne saurait trop recommander à ceux qu'il intéresse ce précieux petit recueil. Est-il besoin, d'autre part, d'insister sur l'abondance et la variété des renseignements qu'il offre aux commissions d'examen? Celles-ci y trouveront une indication et un élément de comparaison dont elles ne peuvent manquer de tirer profit.

L'auteur a placé en tête des deux recueils les récentes circulaires ministérielles relatives à l'épreuve d'orthographe et à l'exercice de la composition française. C'est là une très heureuse idée; ces circulaires ne sont guère lues, quand elles le sont, que par les administrateurs; elles méritent d'être mieux connues, et elles formaient la préface naturelle des deux excellentes publications de M. Sabatié. Elles remplaceront avec avantage ces préceptes d'une rhétorique surannée que l'on voit encore au commencement d'un certain nombre d'ouvrages de ce genre. Le moindre défaut de ces infaillibles recettes pour faire une bonne composition française est leur parfaite inutilité, car c'est seulement en écrivant qu'on apprend à écrire. M. R. Sabatié a donc fait sagement de substituer à de vains conseils théoriques ces instructions d'un sens pédagogique aussi solide qu'élevé, qui ont en outre le grand avantage d'indiquer nettement aux aspirants ce qu'on attend d'eux.

Nous ne croyons pas nous tromper en prédisant aux deux intéressants recueils de M. Sabatié un succès aussi rapide que mérité auprès des maîtres et des candidats aux deux brevets. Paul Dubuc.

L'École primaire en action, par *Jules Bailly*, directeur d'école, et *Constant Dodey*, inspecteur primaire; un vol. in-12 de 360 pages en texte serré, librairie Paul Dupont, Paris. — Ce livre comprend trois parties. La première traite de l'instituteur, des qualités qu'il

doit avoir, de ce qu'il doit faire dans sa classe et au dehors pour bien remplir sa mission. La deuxième a pour objet l'éducation intellectuelle : toutes les matières du programme y sont successivement passées en revue, et l'on y trouve minutieusement décrite la marche à suivre pour enseigner chacune d'elles, « en vue d'obtenir les meilleurs résultats sans surmenage pour les enfants ni trop de fatigue pour le maître ». La troisième a trait à l'éducation physique et morale : quelle part il convient de faire aux jeux dans l'école et comment ceux-ci doivent y être organisés; par quels moyens on peut amener les enfants à être exacts, propres, polis, obéissants, développer en eux l'énergie de la volonté tout en les habituant à la discipline. Un appendice, qui forme comme une quatrième partie, contient, sur l'organisation pédagogique de l'école, quinze sujets pratiques avec des développements suffisants pour pouvoir servir de thèmes d'exercice et de modèles aux maîtres qui préparent l'examen d'aptitude pédagogique et même celui de l'inspection.

C'est, on le voit, un résumé de pédagogie *scolaire*. Le livre est rempli d'observations judicieuses, et toutes les pratiques du métier y sont décrites par le menu. Sans doute, ce ne sont guère que des « procédés »; mais peut-être ne faut-il pas trop faire fi des procédés. Bien compris et bien appliqués, ils ont l'avantage de faciliter singulièrement la tâche du maître, et souvent même de lui permettre d'obtenir des résultats que le savoir tout seul ne donne pas. C'est aux débutants surtout qu'il est utile de les étudier et de les connaître. Combien de fois n'arrive-t-il pas qu'un jeune maître, instruit d'ailleurs, intelligent et plein de bonne volonté, n'en échoue pas moins tout d'abord, faute de n'avoir pas eu, comme on dit, son outil dans la main, et de n'avoir pas su s'y prendre? Sans doute ce sont choses que l'exercice journalier et la pratique de la classe pourront lui apprendre; mais pourquoi ne pas le faire profiter de l'expérience de ses devanciers? Qu'importe qu'il n'ait pas imaginé lui-même le procédé qu'il emploie, si ces procédés empruntés à autrui, il les a agréés et faits siens par la manière dont il les a compris et dont il les applique?

On regrettera pourtant que les auteurs n'aient pas cru devoir rattacher la plupart de ces pratiques aux principes dont elles sont l'application. Quelques indications psychologiques eussent suffi pour les justifier, les expliquer, et, par suite, en faire mieux comprendre l'esprit et la portée. Peut-être n'est-ce pas assez de dire à des maîtres : « Voilà ce que vous devez faire et comment vous devez vous y prendre ». En montrant que ces prescriptions ont leur raison d'être dans la nature même des choses, on leur donne plus d'autorité; elles n'apparaissent plus seulement comme des recettes empiriques, mais comme des règles d'action qui ont un fondement et auxquelles il est sage de se conformer.

Mais MM. Bailly et Dodey ont voulu se borner sans doute à la pratique de la classe, et rester dans les détails, comme l'indique le titre

de leur ouvrage. Tel qu'il est, leur livre peut rendre des services aux maîtres et aux maîtresses de nos écoles, et à ce titre il méritait d'être signalé aux lecteurs de la *Revue*. I. CARRÉ.

LE MÉNAGE DE Mme SYLVAIN, par Mme *Robert Halt;* Paris, Delaplane. — C'est toujours une difficile entreprise que de composer un livre de lecture à l'usage des classes de filles, et c'est aussi une sérieuse affaire pour l'institutrice, en particulier pour la maîtresse d'école rurale, que de faire choix d'un livre qui devra servir à l'éducation de plusieurs générations d'écolières, car, au village, on est fort ménager du mobilier et du matériel d'enseignement.

Mais Mme Robert Halt a la main et la plume heureuses : le nouvel ouvrage qu'elle offre aujourd'hui aux institutrices, le *Ménage de Mme Sylvain*, a de bonnes cautions : c'est d'abord cette délicieuse histoire de *Suzette*, qui fait la joie de nos élèves des cours moyens et supérieurs, et c'est encore toute la série des autres œuvres de l'auteur, remarquables par l'inspiration morale, le ferme bon sens et la langue franche et vive.

L'orpheline Suzette, l'aînée de trois petits frères, avait trop bien fait son apprentisssage de mère de famille dans la maison paternelle pour ne se point trouver une ménagère accomplie quand elle devint Mme Sylvain. Or le *Ménage de Mme Sylvain* est le tableau très vivant de la vie familiale et laborieuse à la campagne. « Maman Suzette », jeune femme de vingt-cinq ans, simple, active, intelligente et bonne, est l'âme et le centre de tout un petit monde de paysans.

La liberté d'invention, dans ces sortes d'ouvrages destinés à instruire les enfants sur tant de questions d'intérêt pratique, et aussi à élever leur âme, à leur plaire, à les amuser, — cette liberté d'invention est forcément gênée, restreinte; la trame, le récit n'est qu'un prétexte à enseignements utiles et divers. Voilà bien, en effet, l'utilité, la justification, si l'on veut, et l'inconvénient, de tous ces livres de lecture courante où le dessein prémédité d'instruire tôt et copieusement absorbe l'esprit de l'auteur. Et comme il lui faut alors sûreté de goût et connaissance sympathique du lecteur écolier pour ne point trop faire peser l'énorme quantité de savoir sur le léger tissu de l'action inventée !

Le *Ménage de Mme Sylvain* offre-t-il cette action intéressante, vive, vraie, ce développement naturel des caractères, l'enchaînement logique des circonstances et des faits d'où se dégage, comme de la vie même, le savoir utile en « morale, éducation, hygiène, économie domestique, soins de la maison, de la cuisine » (Note de l'éditeur)? Ou bien ces notions utiles, forcément mêlées, surabondent-elles au point de faire perdre à l'écolière le fil du récit et de lui laisser croire qu'il serait plus aisé de les aller demander à des ouvrages spéciaux, guides plus sûrs parce qu'ils sont faits pour leur emploi, qui est de renseigner juste et vite?

La majeure partie des chapitres du présent ouvrage satisfait aux exigences de la première question, qui sont celles du public scolaire; quelques-uns justifient les craintes exprimées dans la seconde : c'est une tissure mal faite où liaisons et coutures paraissent un peu trop. (Voir les chapitres XXXI-XXXIII où, à propos de l'achat d'un poêle par un jeune ménage, le père de famille remonte au déluge et fait l'historique et la démonstration des modes de chauffage. Le fâcheux est que ce type de pédant de village est justement l'instituteur. — Un autre papa, M. Sylvain, fait tout un cours d'économie politique et de technologie à son bambin de cinq ans qui a ébréché le couteau à pain (p. 31). N'est-il pas un peu matin pour l'endoctriner?) Mais, en revanche, que de jolies scènes d'intérieur! (La veillée laborieuse de « Maman Suzette » raccommodant les hardes des petits, ch. XI; le repassage du linge, ch. XII; une promenade sous bois, ch. XIV, etc.) C'est d'une simple et franche poésie.

C'est pourquoi le *Ménage de Mme Sylvain* est un bon livre de lecture, bien propre à inspirer aux jeunes filles du peuple le goût du travail utile et intelligent, de la simplicité dans l'arrangement de la vie matérielle, toilette, cuisine, mobilier, de la prévoyance, de l'économie judicieuse, l'estime de l'effort persévérant, l'amour de la vie de famille, du pays natal, de la bonne terre de France.

Toute cette brave famille d'ouvriers agricoles qui a connu l'adversité, la ruine (incendie, pertes d'argent aventureusement placé), aime son sort, travaillle à l'améliorer, rend justice au temps présent, sans optimisme ridicule, vit dans la paix et la concorde. La même atmosphère calme règne autour d'elle : parents et voisins se fréquentent et s'entr'aident simplement, cordialement, sans effusions humanitaires.

Le spectacle de tout ce monde qui vit de son travail et à son travail est sain et réconfortant : c'est une impression de santé morale qui demeure, après la lecture et l'étude de cet ouvrage. Impression d'autant meilleure qu'elle sera dûment commentée par l'institutrice, qui ne manquera pas de remplir les lacunes comme celle-ci : Mme Sylvain, bien que très obligeante, se confine peut-être un peu trop en son chez soi; elle est si intelligente et elle a tant connu la misère en son jeune âge qu'elle aurait dû, ce semble, s'élever à une plus large notion de la solidarité sociale. Elle aurait pu faire entrer dans son train de maison, tout modeste qu'il est, une préoccupation plus régulière, plus habituelle de la difficulté de vivre pour les autres. On dirait que c'est par accident, par occasion seulement, qu'elle assiste le prochain misérable. Et puis, elle nous a paru aussi, à maintes reprises, tomber dans le péché d'orgueil; elle a certes beaucoup de mérite, Suzette; mais elle ne l'ignore pas assez. Mieux vaudrait qu'elle laissât aux autres le soin de le reconnaître. Père et mari s'en acquittent d'ailleurs très exactement. Enfin elle est un peu prêcheuse (la petite Madelinette, qui a seize mois, a sa bonne part de petits sermons; il est vrai, nous dit l'auteur, que « les enfants sont élevés gravement » dans ce ménage).

Nous la voyons répandre au dehors critiques et conseils, avec une libéralité quelque peu incivile : ne va-t-elle pas jusqu'à trouver « à redire » au menu et au service chez sa propre belle-sœur? Et de déduire, à cette même table mal servie mais hospitalière, une belle démonstration « mathématique » et culinaire! C'est surtout en famille que le voisinage de la vertu est difficile à supporter. Les institutrices auront matière à vanter le tact, nécessaire et charmant dans les relations familières. Mais ces petits défauts mêmes rendent Suzette plus naturelle, plus vivante et bien femme, en l'empêchant d'être une perfection. Le livre de Mme Robert Halt y gagne par là même en vérité.

Un mot enfin pour louer les illustrations, qui rendent à merveille la vie honnête et active, les gestes francs de tout ce groupe de paysans de bonne race française. M. R.

La correspondance administrative de l'instituteur. Directions et modèles, par *A. François*, directeur de l'école normale de Melun. Paris, Armand Colin. — La lettre est un entretien, mais un entretien à distance. Quand on parle, le ton de la voix, l'expression du visage, le geste qui souvent accompagne la parole, peuvent suppléer ce qui manque ou ce qui est incomplet, éclaircir ce qui est obscur ou préciser ce qui est vague, surtout adoucir l'aigreur d'un mot un peu vif, etc. ; mais, quand on écrit, la lettre est là, seule devant la personne qu'elle doit convaincre, et ne peut compter sur ces auxiliaires. Dans une lettre d'affaires, ce qu'il faut surtout et presque uniquement, c'est de la clarté; en effet, ce sont les choses elles-mêmes qui importent et non la personne qui les écrit. La lettre familière n'est qu'une conversation sans apprêt, où celui qui la reçoit n'est pas porté à attacher à un mot impropre plus d'importance qu'il ne le ferait à une expression qu'on laisse échapper en causant. Il n'en va plus de même de la correspondance administrative, où un supérieur est souvent forcé de juger d'un subordonné qu'il ne connaît pas par la manière dont celui-ci lui écrit, où il n'a plus seulement à apprécier la chose qui lui est soumise, mais celui qui la lui soumet. De là la nécessité pour ce dernier de mettre dans sa lettre tout ce qui doit y être et de n'y rien mettre de ce qui ne doit pas y être. Sans doute c'est la conception bien claire des faits, et de sa situation par rapport à celui à qui il écrit, qui lui donnera l'expression exacte de ce qu'il doit dire; encore y a-t-il une forme qu'il lui faudra savoir donner à cette expression, et des convenances qu'il devra observer. Or cette forme, ces convenances peuvent s'enseigner. M. François n'a donc pas fait une œuvre inutile en les codifiant, en quelque sorte, pour les expliquer et les justifier.

L'opuscule comprend deux parties.

Dans la première, M. François traite du papier que l'on doit employer selon les personnes à qui l'on s'adresse, de son format, de l'écriture, de la marge, du titre en vedette, de la manière de dater, des blancs et de la réglure, des abréviations qu'on peut se permettre, des formules

initiales et terminales, de la nécessité de ne traiter dans une lettre qu'un seul objet; enfin, de sa suscription et de son envoi. Petites choses, assurément, mais dont l'ignorance peut amener des déconvenues et même causer des dommages réels. Combien de fois n'est-il pas arrivé à des jeunes maîtres, intelligents d'ailleurs et bien intentionnés, mais sans expérience, sinon de froisser, au moins de disposer moins favorablement un supérieur hiérarchique, par les termes dont ils s'étaient servis en lui écrivant! Ces jeunes gens lisent au bas d'une lettre que leur écrit celui-ci : « Recevez, monsieur, l'assurance de ma considération distinguée ». Sans songer à la différence des positions et ne croyant pas d'ailleurs pouvoir mieux faire que d'imiter un supérieur, ils terminent leur réponse, eux aussi, par cette même formule : « Recevez, monsieur l'inspecteur, l'assurance de ma considération ». L'inspecteur, sans doute, ne peut qu'être flatté de cette considération qu'a pour lui son inférieur; mais il a pu trouver inutile que celui-ci lui en adressât l'expression. Le subordonné n'a pas su se tenir à sa place.

M. François s'est attaché, et c'est ce dont nous le louons surtout, à expliquer ces formules, ces convenances, à en donner la raison et la justification. Il a tâché, dit-il, de bien faire comprendre le caractère de déférence qu'il faut donner à la correspondance administrative, « sans attribuer d'ailleurs à des formules une importance qu'elles n'ont pas. En dehors d'elles, il sera toujours possible d'en trouver d'aussi correctes, si, par le *jugement* et le *cœur*, on sait s'inspirer à la fois et des situations particulières dans lesquelles on est placé, et des rapports que la reconnaissance peut avoir créés vis-à-vis de la personne à laquelle on écrit. »

La deuxième partie est consacrée à des modèles *raisonnés* de correspondance administrative : c'est l'application des conseils généraux exposés dans la première partie. « Nous n'avons nullement, dit-il, la prétention d'offrir à nos lecteurs des modèles parfaits de style, ni la pensée de rassembler des formules applicables dans toutes les circonstances possibles. Nous nous proposons seulement de guider les maîtres, pour les amener à trouver la manière la plus simple de concevoir et d'exposer judicieusement les idées se rapportant à des sujets dont ils auront nécessairement à s'occuper. Aussi bien chacun de nos modèles sera-t-il précédé de directions spéciales amenant à saisir la succession rationnelle des idées, la forme générale des développements et les formes particulières que réclament les convenances épistolaires. » C'est une sorte de traité de composition française appliqué à un objet unique et restreint. Tout cela est sage et bien présenté. Peut-être pourtant n'était-il pas bien utile que l'attention de l'auteur se portât sur certains sujets qu'on traite mal par imagination. On s'est plaint parfois, et avec quelque raison, qu'on donnât aux enfants de nos écoles primaires à composer des lettres pour annoncer la mort de leurs parents ou un malheur de famille quelconque. « Attendez,

a-t-on dit, que le malheur arrive, si tant est qu'il doive arriver; et, le jour où il arrivera, l'enfant n'aura pas à chercher les idées qu'il devra exprimer dans sa lettre. » Nous dirons de même ici : « Il ne faut pas demander à un instituteur de chercher ce qu'il dirait et comment il le dirait, s'il était déplacé *pour quelque faute grave*, s'il avait reçu un blâme *pour la légèreté ou l'imprudence de sa conduite*. Il faut supposer qu'il ne se mettra pas dans ce cas-là; et, s'il lui arrive de faillir, la situation l'inspirera sans doute mieux que tous les conseils qu'on peut lui donner éventuellement sur la manière dont il doit composer et rédiger sa lettre. »

L'opuscule se termine par un appendice comprenant l'indication de sujets non traités, qui pourront être de bonnes matières d'exercice pour les candidats au certificat d'aptitude pédagogique et même à l'inspection primaire.

En somme, c'est un véritable service que M. François aura rendu aux jeunes maîtres en résumant pour eux, en soixante-douze pages, à peu près tout ce qu'ils ont besoin de savoir pour correspondre avec leurs chefs hiérarchiques, et cela dans leur intérêt. A ce titre, l'ouvrage méritait d'être signalé aux lecteurs de la *Revue pédagogique*.

I. Carré.

Éléments de droit public et de droit civil a l'usage de l'enseignement secondaire moderne et de l'enseignement primaire supérieur, par MM. *J. Boitel*, professeur au collège Chaptal, et *R. Foignet*, docteur en droit; Paris, Arthur Rousseau, éditeur, 1 vol. in-12. — La législation usuelle et l'économie politique ont pris place dans les programmes de l'enseignement primaire supérieur et de l'enseignement secondaire moderne. L'utilité de cette étude est incontestable, surtout pour des jeunes gens qui se destinent principalement aux carrières industrielles et commerciales. Mais l'enseignement tout à fait élémentaire du droit n'est pas sans difficultés. Il ne peut être question de faire un cours de droit, et il ne faut pourtant pas se borner à des définitions, à des énumérations qui n'apprendraient rien ou presque rien aux élèves. C'est donc un exposé sommaire des principes de la législation qu'il s'agit de présenter, en laissant résolument de côté tout ce qui donnerait à l'enseignement un caractère trop particulièrement juridique.

Les *Éléments de droit public et de droit civil* que MM. Boitel et Foignet viennent de publier ont été conçus dans un esprit pratique. Les auteurs se sont appliqués à suivre le programme de l'enseignement secondaire moderne « au pied de la lettre, d'une façon fidèle, en respectant ses titres et en adoptant toutes ses divisions qui, d'ailleurs, leur paraissent conformes à la logique et au bon sens ».

Quant aux points spéciaux qui figurent dans le programmes des écoles primaires supérieures, ils ont eu soin de les traiter soit dans le corps même de l'ouvrage, lorsque cela a été possible sans nuire à son

unité, soit dans des notes détaillées rattachées par des numéros à la partie du texte à laquelle ils se rapportent.

Le programme que les auteurs avaient à parcourir est étendu ; il est même à notre avis trop étendu, car il est permis de se demander si de tout jeunes gens pourront facilement s'assimiler les connaissances nombreuses qu'exige ce programme.

L'ouvrage se divise en deux parties. La première, consacrée au droit public, comprend des notions sur les pouvoirs publics, l'organisation administrative, l'organisation judiciaire; elle se termine par une section consacrée au droit criminel. Ces matières sont celles peut-être qui se prêtent le mieux à la forme résumée que les auteurs ont dû nécessairement adopter. Toute cette partie, claire, bien ordonnée, est d'une lecture facile et instructive; ce sont d'excellentes notions sommaires de droit public.

La seconde partie du livre traite du droit civil. On touche ici plus au droit pur, et manifestement les auteurs ont été quelquefois gênés par les limites étroites que leur imposait le caractère de l'ouvrage. Ainsi comment parler, sans quelques développements, « des différentes espèces d'obligations, de leurs modes d'extinction »? On y retrouve nécessairement tout le langage juridique un peu abstrait et difficile à comprendre pour de jeunes élèves. C'est une heureuse idée d'avoir placé à la fin de chacun des chapitres un tableau synoptique permettant d'embrasser d'un coup d'œil tout le sujet et d'en bien saisir les divisions et subdivisions principales.

Il existait peu d'ouvrages appropriés aux nouveaux programmes de législation de l'enseignement moderne et de l'enseignement primaire supérieur. MM. Boitel et Foignet ont apporté une utile contribution à l'étude de cette partie du programme. Aussi nous a-t-il paru que leur livre méritait d'être signalé. R. S.

ESSAI DE GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE, SUIVI DE TABLES SE RAPPORTANT A LA GÉOGRAPHIE, par *Christian Garnier;* Paris, Hachette, 1895, broch. in-8°. — Cet *Essai* est l'ouvrage d'un tout jeune homme, et c'est par là d'abord qu'il intéresse.

« Ce n'est qu'un essai, dit l'auteur, et de plus, c'est un *essai de géographie,* c'est-à-dire que l'on n'y trouvera *que* de la géographie. Géologie, botanique, ethnographie, toutes ces sciences tangentes à la géographie, en sont exclues. C'est enfin un *essai de géographie générale,* et je prie de remarquer que la géographie générale *n'est pas* la géographie universelle; c'est ainsi que l'on ne trouvera ici aucun renseignement sur la forme des continents, aucune remarque sur leurs centres de gravité, centres de figure, centre de population, etc.; tout cela est en effet de la géographie *universelle.*

» Ici, en *géographie générale,* nous nous occupons de ce qui existerait même si la terre avait un autre aspect. Nous nous occupons de la forme des montagnes et de l'explication de cette forme; mais nous

nous gardons bien de rechercher cette forme par la considération des montagnes existantes; nous cherchons les causes et examinons tous les cas possibles. »

L'auteur a-t-il réussi à suivre de tout point ce qu'il appelle sa « méthode »? En a-t-il, comme il le dit avec une certaine méfiance de soi qui est plus que de la modestie, évité tous les pièges, dissipé toutes les ombres et résolu toutes les difficultés? Nous n'avons pas qualité pour l'affirmer.

Ce qui est sûr, et ce qui mérite à cette brochure un accueil sympathique, c'est qu'il y a là l'effort sérieux d'un jeune homme pour repenser par lui-même ce que d'autres peut-être ont pensé, pour s'orienter de lui-même et se diriger dans des études qui pourraient paraître banales si elles étaient faites d'après le livre et sous la férule du maître, qui deviennent charmantes, attrayantes, passionnantes dès qu'on y est son propre guide et qu'on avance vaillamment de découverte en découverte. M. Christian Garnier, digne fils de l'éminent architecte de l'Opéra, a tout ensemble une imagination très vive et le besoin des méthodes rigoureuses, des procédés scientifiques. Qu'il traite de géographie physique ou de géographie politique, il semble aller de déduction en déduction, rechercher toujours le point de départ que fournit la nature bien observée, et de là tirer sinon comme des lois, du moins comme autant de conséquences naturelles, tous les grands faits géographiques.

Le Ministère a fait don aux écoles normales de garçons de cet opuscule, non pas qu'il doive s'y trouver des révélations sur la géographie qui ne se rencontrent pas dans les livres des maîtres, de Marcel Dubois, de Lemonnier ou de Schrader, mais pour que les jeunes gens y voient ce qu'un jeune homme épris du travail personnel peut en tirer pour l'étude libre et raisonnée d'une science particulière. Ils le verront à l'œuvre, jour après jour, se créant sa méthode, s'ingéniant à appliquer, par un effort de sa propre pensée, les principes de la science, même dans les prolégomènes de la science, se posant à lui-même des questions tantôt théoriques, tantôt pratiques, se faisant tour à tour un plan d'études, un plan de voyages, un plan de monographie, un plan d'itinéraire et d'expériences, dressant à son propre usage des tables de renseignements et de données statistiques. C'est un modèle de travail personnel, et, comme rien n'est plus rare ni plus difficile, ce petit livre ne sera pas inutile s'il suscite des imitateurs.

F. B.

La prévoyance, la mutualité et l'épargne a l'école primaire, exercices scolaires, par M. *Henri Morieux*, instituteur public à Lapugnoz (Pas-de-Calais); Lille, 1895. — Nous signalons volontiers à nos lecteurs cet opuscule. C'est un petit recueil de trente-deux pages, divisé en cinq parties : modèles d'écriture, dictées, problèmes, lecture et compositions françaises, qui ont toutes pour objet d'inculquer aux

enfants l'esprit d'épargne et de prévoyance. Ces exercices très simples permettent, comme le dit l'auteur, de présenter aux élèves de l'école primaire des notions utiles, sans déranger la marche ordinaire de la classe et sans surcharger les programmes.

Il est bien certain que les institutions de prévoyance et les caisses les mieux organisées seront toujours d'une utilité médiocre, tant que l'éducation elle-même de la prévoyance ne sera pas faite, et le soin de cette éducation appartient d'abord aux instituteurs du peuple. C'est à eux qu'il faut s'adresser, c'est sur eux qu'on doit compter, et lorsqu'il y aura dans la nation un véritable esprit de prévoyance, les institutions de prévoyance et de mutualité progresseront tout naturellement, sans que l'État ait presque à en prendre souci. H. D.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, *por Agustin Sardá y Llaberia;* Madrid. — Le volume dont nous venons de transcrire le titre est un recueil d'articles publiés en Espagne dans divers journaux ou revues, de 1887 à 1892, par M. A. Sardá, ancien député aux Cortès et professeur à l'École normale centrale de Madrid.

Des études contenues dans ce volume, les unes sont consacrées aux écoles françaises, les autres aux écoles espagnoles.

Les premières sont intitulées : *L'instruction primaire dans les Basses-Pyrénées* (1887); — *L'instruction primaire dans les Landes* (1888); — *L'inspection de l'enseignement primaire en France* (1890); — *Le Congrès pédagogique de Paris* (1889). M. Sardá a fait à plusieurs reprises des voyages et des séjours en France, et s'est appliqué à voir de près nos institutions scolaires. La *Revue pédagogique* a publié en son temps la traduction d'une partie de l'article sur l'instruction primaire dans les Basses-Pyrénées (numéro d'octobre 1887, p. 363), et de plusieurs fragments de l'étude sur l'enseignement primaire dans les Landes (numéro de février 1889, p. 161) : nos lecteurs auront reconnu dans ces pages le langage d'un observateur judicieux et compétent. Les morceaux qui traitent du Congrès pédagogique de Paris et de l'organisation de l'inspection primaire ne sont pas moins intéressants, tant pour les Français, qui y trouveront avec plaisir le témoignage impartial d'un visiteur sympathique et éclairé, que pour les compatriotes de l'auteur, auxquels M. Sardá fait part des fruits de son expérience, en indiquant les réformes qui lui paraissent pratiques et utiles.

Parmi les études consacrées à l'Espagne, nous mentionnerons entre autres quelques pages où l'auteur examine si l'enseignement du droit peut être introduit à l'école primaire : M. Sardá (qui est un juriste) se prononce pour l'affirmative; mais il ne s'agit, bien entendu, que de notions très élémentaires destinées à donner à l'élève la connaissance des actes juridiques qui peuvent être accomplis sans l'aide d'un avocat ni l'intervention d'un procureur; — le récit d'une excursion scolaire dans les environs de Madrid (M. Sardá a été, avec les profes-

seurs de la *Institucion libre de enseñanza*, un des principaux promoteurs de ces excursions si utiles); — un exposé de l'état de l'instruction publique dans l'île de Puerto-Rico; — un exposé du même genre, relatif à la Biscaye; — et deux articles pédagogiques d'un intérêt général, l'un sur l'enseignement professionnel à l'école primaire, l'autre sur l'éducation « intellectualiste ».

Le livre que nous signalons ici a paru il y a trois ans déjà, mais il est resté actuel; et il est probable qu'il sera suivi d'autres volumes encore, car M. Sardá n'a pas cessé de s'occuper des questions scolaires à l'ordre du jour, et il a continué, en particulier, ses voyages pédagogiques en France. Tout dernièrement encore, en avril, il a fait un séjour à Parthenay (Deux-Sèvres), pour y étudier le fonctionnement de l'école normale d'instituteurs et de l'école annexe, et à son retour en Espagne il a commencé à donner, au Musée pédagogique de Madrid, une série de conférences sur les écoles normales françaises, conférences qui sont suivies par un auditoire nombreux et attentif, et dont plusieurs journaux madrilènes donnent régulièrement le compte-rendu.

J. G.

Liste des ouvrages offerts au Musée pédagogique pendant les mois de mars, avril et mai 1895.

Manuel d'hygiène athlétique à l'usage des lycéens et des jeunes gens des associations athlétiques. Paris, 1875, in-12.
La suggestion, son rôle dans l'éducation, par *P.-F. Thomas*. Paris, Alcan, in-12.
Cours élémentaire de botanique (Classes de 5e moderne et classique et enseignement des jeunes filles), par *Ern. Delsung*. Ibidem, in-12.
Travaux manuels (filles), par *Mmes Scheffer* et *Amis*. (Bibliothèque des écoles primaires supérieures). Paris, Delagrave, in-12.
Histoire naturelle, par *E.-L. Dounier*, 1re année (même collection). Ibidem, in-12.
Lectures historiques, par *E. Cases*, 1re année (même collection). Ibidem, in-12.
Lectures sur la société française aux XVIIe et XVIIIe siècles, par *Am. Gasquet* (même collection). Ibidem, in-12.
Les Fables de La Fontaine. Notice, analyse et extraits annotés, par *Em. Hinzelin* (même collection). Ibidem, in-12.
Le ménage de Madame Sylvain. Livre de lectures courantes, par *Marie Robert Halt*. Paris, Delaplane, in-12.
The German Universities. Their characters, and historical development, by *Fr. Paulsen. Translation* by *Edw. Delavan Perry, with an introduction* by *N. Murray Butler*. New York, Macmillan, in-12.
Méthode de lecture par l'écriture et la sténographie publiée par la Société française d'enseignement par la sténographie d'après A. Chabé, avec une préface, par *F. David*. Paris, br. in-8°.
Cercle de la librairie. Catalogue de la bibliothèque technique. Paris, au Cercle de la librairie, in-8°.
Suisse. Union des expositions scolaires permanentes. Statuts, règlements et documents divers.
Vocabulaires anglais. Éléments germaniques. Verbes, par *G. de La Quesnerie* Paris, Laisnez, in-8°.

L'Algérie. Voyage de la délégation de la commission sénatoriale d'études des questions algériennes, par *H. Pensa*. Paris, Rothschild, 1894, in-8°.
Le livre des petits enfants. Premier livre de lecture courante, par *S.-A. Nonus*, 4° édition. Paris, Fouraut, in-12.
L'année du certificat d'études, par *A. Dupuy*. *Livret de droit usuel*, par *E. Ganneron*. Opuscules du maître et de l'élève. Paris, A. Colin, 1895, in-12.
La prévoyance, la mutualité et l'épargne à l'école primaire. Exercices scolaires, par *H. Morieux*. Lille, in-12.
La dictée au brevet élémentaire de capacité. Choix de textes donnés aux examens dans les dernières sessions, par *R. Sabatié*. Paris, Delalain frères, in-12.
De l'école au régiment. Quelques mots sur l'éducation des adultes et l'instruction populaire, par *Ed. Petit*. Paris, Dentu, 1894, in-12.
Causeries d'un instituteur sur les principes élémentaires de l'économie politique, par *Th. Desdoints*. Paris, Delalain frères, in-12.
Report on introduction of domesticated reindeer into Alaska. Washington, 1894, in-8°.
Education in Alaska 1891-1892, by *Sheldon Jackson*. Ibidem, in-8°.
Organisation des colonies françaises et des pays de protectorat, par *Ed. Petit*. Tome Ier. Paris, Berger-Levrault, in-8°.
Étude sur la vie et les œuvres de Klopstock, par *E. Bailly*. Hachette, 1888, in-8°.
History of American schools for the Deaf, 1817-1893, by *Edw. Allen Fay*. Washington, 1893. 3 vol. in-8° (*Volta Bureau*).
George Buchanan, humanist and reformer. A biography, by *P. Hume Brown*. Edinburgh, 1890, in-8°.
Comité consultatif d'hygiène publique de France. Maladies épidémiques. Projet d'instructions à donner aux familles des écoliers atteints de maladies épidémiques ou contagieuses, par le Dr *H. Napias*, rapporteur. Paris, 1894, broch. in-8°.
Pensionnats agricoles, par Mlle *Cl. Nectoux*. Broch. in-8°.
Les origines de l'imprimerie à la Réole, en Guyenne (1517). Recherches sur la vie et les travaux de Jean le More, dit Maurus, de Constance, imprimeur et professeur de grammaire (1507-1550), par *A. Claudin*. Paris, 1894, broch. in-8°.
Les plus anciens drames en langue française, par *M. Sepet*. Paris, 1894, broch. in-8°.
Les aurores polaires, par *A. Angot*. Paris, Alcan, 1895, in-8°.
Le pétrole, l'asphalte et le bitume au point de vue géologique, par *A. Jaccard*. Ibidem, in-8°.
L'Amérique latine, par *H. Avenel*. Paris, 1892, in-8°.
Caisse des Écoles. Mairie du VIII° arrondissement. Compte-rendu de la 23° assemblée générale. Voyages de vacances. Colonies scolaires. Paris, 1895, br. in-12.
Économie domestique et *hygiène*, par Mme *Murique*. Paris, Delalain, in-12.
Précis de chimie (notation atomique), par *A. Joly*. Paris, Hachette, in-12.
Bibliothèque scientifique des écoles et des familles. Directeur : *G. Philippon*. Les 25 premiers fascicules. Paris, H. Gautier in-12.
Éléments de droit public et de droit civil, par *Boitel* et *Foignet*. Paris, Rousseau, in-12.
La composition française aux brevets de capacité élémentaire et supérieur. Choix de sujets donnés aux examens dans les dernières sessions, par *R. Sabatié*. Paris, Delalain, in-12.
Une mission en Belgique et en Hollande. L'hygiène et l'assistance publique. L'organisation et l'hygiène scolaires, par le Dr *Delvaille*. Paris, in-8°.
L'année psychologique, par *H. Beaunis* et *A. Binet*. 1° année, 1894. Paris, Alcan, 1895, in-8°.
Le Musée social. Inauguration, 25 mars 1895. Paris, C. Lévy, in-4°.
Education et positivisme, par *R. Thamin*, 2° édition. Paris. Alcan, in-12.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
EN FRANCE

RESPONSABILITÉ EN MATIÈRE D'ACCIDENTS SURVENUS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. — Le tribunal civil de la Seine vient de rendre son jugement dans un procès intenté par un père de famille dont le fils, élève au lycée Louis-le-Grand, avait été blessé par un camarade pendant une récréation, et avait perdu un œil à la suite de cet accident. Le père de la victime poursuivait à la fois le père de l'élève auteur de l'accident, et le proviseur du lycée, comme civilement responsable.

Le tribunal, après avoir écarté la responsabilité du proviseur du lycée, a condamné le père de l'enfant qui avait blessé son condicisple à 5,000 fr. de dommages-intérêts.

DÉLÉGATION AU CONGRÈS INTERNATIONAL DE LA PROTECTION DE L'ENFANCE. — Un congrès international de la protection de l'enfance se tiendra à Bordeaux du 29 juillet au 3 août prochain. Mme Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles, vice-présidente de l'Union française pour le sauvetage de l'enfance, a été déléguée pour représenter à ce congrès le ministère de l'instruction publique.

OUVERTURE DES NOUVEAUX COURS A L'ÉCOLE PRATIQUE DES LANGUES VIVANTES DE LA VILLE DE PARIS. — Depuis le mois de mai, de nouveaux cours de langues vivantes destinés soit aux commerçants, soit aux personnes ayant quelque connaissance des langues étrangères, sont ouverts à l'école pratique des langues vivantes.

Les inscriptions pour les cours sont reçues au siège de l'école, rue Saint-Jacques, 250, le matin de 10 heures à 11 heures, et le soir de 6 heures à 7 heures, tous les jours, excepté le dimanche.

CONVOCATION D'UN CONGRÈS LIBRE DE SOCIÉTÉS D'INSTRUCTION ET D'ÉDUCATION POPULAIRES. — Un congrès libre des Sociétés d'instruction et d'éducation populaires aura lieu au Havre, les 30 et 31 août et 1er septembre.

Ce congrès est organisé sur l'initiative et par les soins de la Société havraise de l'enseignement par l'aspect, à l'occasion de son quinzième anniversaire.

M. le ministre de l'instruction publique a accepté la présidence d'honneur du congrès.

L'objet du congrès sera l'étude pratique des meilleurs moyens d'organiser les cours d'adultes, les conférences populaires, et les patronages scolaires.

Toutes les sociétés d'instruction et d'éducation populaires qui

voudront prendre part au congrès pourront s'y faire représenter par deux délégués.

Nous publierons dans notre prochain numéro le règlement du congrès.

Adresser toutes les communications, demandes d'inscription, demandes de renseignements, à M. H. Jardin, président, ou à M. Serrurier, secrétaire général de la Société pour l'enseignement par l'aspect (projections lumineuses), au Havre.

INSPECTION ET SURVEILLANCE DES ÉTABLISSEMENTS DE JEUNES FILLES. — Dans sa session du mois d'août dernier, le Conseil général de l'Ain a émis le vœu « que des emplois d'inspectrices soient créés dans le plus bref délai possible pour la surveillance des lycées, collèges et écoles de filles ».

ASSOCIATION D'ÉPARGNE MUTUELLE ENTRE LES MEMBRES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU CANTON DE VALENCE (DRÔME). — Une association d'épargne mutuelle entre les membres de l'enseignement primaire du canton de Valence (Drôme) vient d'être fondée, dans le but de faciliter l'épargne et d'en propager le goût.

Elle se propose de centraliser les petites économies, qui resteraient improductives à cause de leur faible importance, et d'en employer le montant à l'achat d'obligations foncières à lots, dont les sociétaires courent en commun les chances. Les fonds ainsi économisés sont représentés par des parts, et une part est constituée par le versement pendant cinq ans d'une cotisation mensuelle de 3 francs.

CONCOURS POUR L'EMPLOI DE PROFESSEUR DÉPARTEMENTAL D'AGRICULTURE. — En exécution de la loi du 16 juin 1879 et du décret du 8 juin 1880, sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture, un concours sera ouvert à Draguignan, le lundi 22 juillet 1695, pour la nomination d'un titulaire de la chaire départementale d'agriculture du Var, et à Tarbes, le lundi 22 juillet 1895, pour la nomination d'un professeur départemental d'agriculture des Hautes-Pyrénées.

ASSISTANCE SCOLAIRE POUR LES FILLES A MONT-DE-MARSAN. — En novembre 1891, quelques dames se préoccupèrent de fonder l'œuvre de l'Assistance scolaire, afin de venir en aide, pendant la mauvaise saison, aux enfants pauvres des écoles publiques. Elles s'appliquèrent à recruter des adhérentes dans leurs quartiers respectifs. La cotisation annuelle fut fixée à 2 fr. Les fonds centralisés produisirent une somme assez élevée, qui permit de pourvoir immédiatement de vêtements et de chaussures toutes les petites indigentes de l'école.

L'année suivante, le Comité établit un fourneau économique destiné à donner, pendant les cinq ou six mois les plus rigoureux de l'année,

un repas chaud et nourrissant à ses petites protégées; la soupe et une portion de rata, de ragoût ou de morue. Actuellement 35 à 40 enfants, vêtues et chaussées par les soins de l'Assistance, prennent chaque jour à l'école leur principal et parfois unique repas. La dépense, jusqu'à ce jour, n'a pas été considérable, grâce à un contrôle qui prévient tout gaspillage.

M. le préfet et M. l'inspecteur d'académie ont récemment visité les petites protégées de l'Assistance scolaire, au moment de leur repas. Ils ont adressé leurs plus chaleureuses félicitations aux dames qui représentaient l'association.

CONCOURS POUR L'ADMISSION DANS LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DE COMMERCE. — La date des concours d'entrée dans les huit écoles supérieures de commerce reconnues par l'Etat est fixée au lundi 7 octobre.

Les demandes d'admission devront être adressées, avec les pièces à l'appui, avant le 22 septembre, aux directeurs des écoles, savoir :

Ecole des hautes études commerciales, 43, rue de Tocqueville.
Ecole supérieure de commerce de Paris, 102, rue Amelot.
Institut commercial de Paris, 19, rue Blanche.
Ecole supérieure de commerce de Bordeaux, 66, rue Saint-Sernin.
Ecole supérieure de commerce du Havre, 58, boulevard François Ier.
Ecole supérieure de commerce de Lille, 36, rue Nicolas Leblanc.
Ecole supérieure de commerce de Lyon, 34, rue de la Charité.
Ecole supérieure de commerce de Marseille, 182, rue Paradis.

Sont admis à ces concours les jeunes gens âgés de seize ans révolus au 1er janvier 1895.

PRIX EUGÈNE MONNIER. — Le prix Eugène Monnier, pour l'enseignement du dessin dans les écoles primaires, a été décerné cette année à M. Gillet, instituteur public à Vouziers (Ardennes).

DISTRIBUTION DE SÉRUM ANTIDIPHTÉRIQUE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES. — M. le recteur de l'académie de Bordeaux a informé les inspecteurs d'académie de son ressort que la ville de Bordeaux veut bien mettre à la disposition de tous les établissements d'instruction publique de l'académie le service qu'elle a organisé pour le diagnostic de la diphtérie et pour la distribution du sérum antidiphtérique.

Les médecins de ces établissements, désireux de profiter de ces avantages auront à se mettre en relations avec M. le Dr Ferré, professeur à la Faculté de Bordeaux. Ils recevront une réponse dans les vingt-quatre heures.

PRIX D'AGRICULTURE POUR LES INSTITUTEURS. — Suivant la volonté de M. Godard, qui a légué à la Société des agriculteurs de France une rente de 2,000 fr., la Société décernera, en 1896, des prix aux *instituteurs laïques* du département des *Landes* qui, par leur enseignement

et la tenue de leur jardin, auront fait les plus louables efforts pour développer chez leurs élèves le goût de l'agriculture et auront obtenu les meilleurs résultats.

Le rapport sur le concours sera lu durant la prochaine session de la Société.

Le même concours sera ouvert ensuite chaque année, et reviendra périodiquement dans l'un des cinq départements de la *Charente*, des *Landes*, de la *Dordogne*, de la *Charente-Inférieure*, de la *Gironde*, indiqués par le testateur.

Revue des Bulletins départementaux.

LES PATRONAGES LAÏQUES. — Nous lisons dans le rapport annuel sur la situation de l'enseignement primaire dans le Territoire de Belfort :

« Puisque l'initiative individuelle est si féconde, nous exprimons ici le vœu que l'institution des patronages laïques prenne, le plus tôt possible, toute l'extension qu'elle doit avoir. Rien ne saurait être plus utile à la bonne marche de nos écoles ; rien ne pourrait mieux assurer la santé morale des élèves pour le présent et pour l'avenir, ni concourir plus efficacement à améliorer leur situation matérielle.

Les caisses des écoles donnent généralement aux élèves les plus nécessiteux les fournitures scolaires gratuites, mais en bien des endroits elles sont très pauvres. Et puis donner des cahiers et des plumes à l'indigent, est-ce tout ce que la société lui doit? Combien triste et froid serait le foyer domestique si les parents se contentaient de distribuer régulièrement à leurs enfants la nourriture et les vêtements ! Se sentir l'objet de soins d'affection, voir que d'autres vous portent intérêt, voilà la tiède et féconde atmosphère morale que réchauffe le cœur des enfants et y fait germer les bons sentiments. Elle peut être obtenue autour de chaque école primaire par un comité de patronage composé de personnes recommandables de la localité, qui verraient les élèves, qui s'intéresseraient à leurs progrès dans les études et dans la conduite ; qui les encourageraient et les féliciteraient, ou les stimuleraient suivant le cas ; qui, d'un mot placé à propos, décideraient leurs parents à les envoyer plus régulièrement en classe et à veiller sur leur conduite, qui les suivraient hors de l'école le plus longtemps possible et les aideraient à se placer suivant leur mérite. Nous avons souvent un petit neveu, un petit filleul, un petit voisin, à qui nous nous intéressons, aux parents de qui nous donnons des conseils avec l'autorité d'une sincère affection : est-il chimérique de penser que tous ces tuteurs volontaires réunis pourraient former une association dont l'action serait singulièrement plus large et plus efficace. » *(Bulletin du Territoire de Belfort.)*

La rédaction orale. — Dans son rapport annuel, M. l'inspecteur d'académie de la Meuse présente au sujet de l'enseignement du français les observations suivantes :

« En général nos élèves ne réussissent pas en français : leurs devoirs laissent souvent à désirer autant par la forme que par le fond ; les impropriétés de termes, les phrases grammaticalement incorrectes, surtout le désordre des idées, s'y rencontrent fréquemment. Et ce ne sont pas seulement les rédactions des candidats au certificat d'études primaires qui méritent ces reproches, mais aussi les compositions de beaucoup de candidats au brevet élémentaire, et celles mêmes de certains aspirants au brevet supérieur. D'où vient cette insuffisance de la composition française à tous les degrés de l'enseignement primaire? Pourquoi les efforts continus des maîtres n'y remédient-ils qu'imparfaitement, même à l'école normale? C'est, à mon avis, qu'elle résulte d'une cause dont l'influence, elle aussi, est continue, et cette cause il faut la chercher surtout dans les mauvaises habitudes de langage de nos élèves : ils écrivent assez naturellement comme ils parlent, et *beaucoup parlent mal*. Les difficultés qu'ils éprouvent dans le développement des sujets de composition française viennent surtout de ce qu'ils ont à écrire dans une langue *qu'ils ne parlent pas*, qu'ils devraient parler cependant, et qui ne leur est pas assez familière. Si telle est bien la cause principale de la faiblesse de nos élèves en composition francaise, les instituteurs peuvent, il me semble, dans une large mesure, en atténuer les effets. Sans doute, la difficulté ne sera pas la même pour tous : dans quelques régions, le langage ordinaire des enfants se rapproche par sa correction de notre langue littéraire ; tandis qu'ailleurs il s'en éloigne jusqu'à dégénérer en véritable patois, — mais à tous les maîtres indistinctement s'impose la nécessité de développer chez les enfants l'habitude du langage correct. L'exercice de la rédaction écrite est incapable, à lui seul, de développer cette habitude ; il faudra donc recourir à la *rédaction orale*. Par là je n'entends pas seulement cet exercice spécial, d'ailleurs indispensable, qui consiste à étudier en collaboration avec les élèves le sujet proposé, à provoquer leurs réflexions, à les faire parler le plus et le mieux possible, à corriger leurs impropriétés d'expressions et l'incohérence de leurs idées ; j'entends par là tous les exercices oraux de la classe, de quelque nature qu'ils soient, car il n'en est pas un seul dont un instituteur attentif ne puisse profiter pour développer chez ses élèves l'habitude du langage correct, le besoin de la précision des termes, de la rigueur et de l'ordre. C'est donc en veillant scrupuleusement, et en toute circonstance, sur le langage ordinaire de ses élèves que le maître s'assurera de bons résultats en composition française. »

(Bulletin de la Meuse.)

Les chatiments corporels. — M. l'inspecteur d'académie de la Marne a adressé une circulaire aux inspecteurs primaires du départe-

ment pour les inviter à veiller à la *stricte observation* des prescriptions de l'art. 19 du règlement scolaire départemental qui interdisent les châtiments corporels. Il s'exprime en ces termes :

« J'ai eu plus d'une fois l'occasion de faire remarquer que les châtiments corporels, si usités jadis, ne sont pas moins en opposition avec le progrès des mœurs publiques qu'avec les règles de la pédagogie la plus élémentaire. Un maître, en général, ne recourt à ce triste moyen de discipline que lorsqu'il n'a pas su acquérir sur ses élèves une autorité suffisante : c'est son impuissance morale qu'il affirme, c'est sa propre condamnation qu'il prononce lorsqu'il vient à substituer la brutalité à une répression normale, seule propre à contenir les instincts mauvais et à réformer les caractères sans les aigrir.

L'administration n'ignore pas qu'il est des natures récalcitrantes contre lesquelles la persuasion ne peut rien, et des actes de rébellion ouverte qui appellent une punition immédiate; mais elle n'a pas laissé l'instituteur désarmé, puisque l'article 18 lui permet d'infliger à un élève l'*exclusion temporaire* pour une durée de trois jours, et que, à la suite d'une faute grave ou en cas de récidive, l'inspecteur d'académie peut prolonger les effets de cette peine. Il importe de rappeler ces dispositions à nos maîtres, puisqu'il arrive encore, et trop souvent à mon gré, qu'elles semblent dégénérer en lettre morte.

Le personnel ne doit pas oublier que les parents ont un recours contre le maître qui, au mépris de cette possession de lui-même, première vertu de l'éducateur, franchit la limite naturellement tracée par la confiance des familles. Je ne voudrais pas insister sur une considération propre cependant à retenir ceux qui ne seraient pas suffisamment disposés à s'inspirer du devoir prescrit par la conscience professionnelle; il est pénible d'ailleurs d'avoir à signaler une action commune de l'administration et de l'autorité judiciaire. Mais je vous prie, Monsieur l'inspecteur, d'avoir l'œil ouvert sur l'application rigoureuse des articles précités du règlement, et de me mettre en mesure de faire prompte et sévère justice des infractions que vous pourriez avoir à relever. » *(Bulletin de la Marne.)*

COURRIER DE L'EXTÉRIEUR

Allemagne. — Un professeur de théologie de l'université de Gœttingue, le Dr Knoke, — qui fait autorité dans les milieux ecclésiastiques de l'Allemagne, — a publié dans le numéro de novembre de la *Neue kirchliche Zeitschrift* un article où il déclare que la préparation pédagogique des ecclésiastiques est actuellement « très mauvaise »; que c'est une criante anomalie de voir des gens qui n'ont jamais enseigné, et qui, lors du second examen théologique, ont reçu la note *insuffisant* pour la pédagogie et les connaissances scolaires, chargés de l'inspection locale des écoles; que cet état de choses « n'est pas dans l'ordre », et qu'il doit nécessairement amener « la décadence de tout notre système scolaire ».

— La déclaration ci-dessus du professeur Knoke, qui a fait beaucoup de bruit, n'a pas empêché le gouvernement du grand-duché d'Oldenbourg de placer tout récemment à la tête de l'enseignement primaire, comme *Oberschulrath*, un jeune pasteur, M. Goens, dont la candidature l'a emporté sur celle d'un pédagogue distingué, mais qui avait le tort de n'être pas ecclésiastique, le Dr Ostermann, directeur de l'école normale.

— La commission d'enseignement de la Chambre des députés de Prusse s'est occupée, dans sa séance du 2 mai, de sept pétitions adressées à la Chambre par des dissidents, qui réclament contre l'arrêté pris par l'ancien ministre M. de Zedlitz à la date du 16 janvier 1892 (voir la *Revue pédagogique* du 15 octobre 1892, p. 375), arrêté que le ministre actuel continue à appliquer. Un député national-libéral et un député progressiste ont proposé que les pétitions fussent renvoyées au gouvernement avec la recommandation de les prendre en considération. Les membres conservateurs et le commissaire du gouvernement ont soutenu que l'arrêté du 16 janvier 1892 ne contenait rien qui fût contraire à la liberté de conscience; et à la majorité d'une voix, la commission a décidé d'écarter la réclamation des pétitionnaires.

— Les évêques de Metz et de Strasbourg ont adressé au gouvernement d'Alsace-Lorraine une requête tendant à obtenir que les instituteurs des écoles primaires publiques fussent tenus d'assister à tous les services religieux, tant la semaine que le dimanche, pour y exercer la surveillance sur les écoliers. Le gouvernement a rejeté la requête des deux prélats. Un instituteur d'Alsace-Lorraine écrit à ce sujet à la *Pädagogische Zeitung :* « Nous sommes reconnaissants à notre autorité scolaire d'avoir défendu en cette circonstance les intérêts du personnel enseignant. Si la prétention de MM. les évêques avait été admise,

l'instituteur serait devenu le subordonné direct du curé. Quiconque aurait manqué une seule fois d'assister au service religieux sans pouvoir fournir un certificat de médecin, aurait pu s'attendre à des poursuites disciplinaires. »

Angleterre. — Le Congrès annuel de l'Union nationale des instituteurs a eu lieu à Manchester du 15 au 18 avril. Parmi les sujets qui ont occupé le Congrès, il faut citer en première ligne la question des retraites, et celle de la nomination et du renvoi des instituteurs. Mentionnons encore l'adoption des résolutions suivantes, relative au travail industriel des enfants, à l'introduction du système métrique, à la simplification de l'orthographe.

« Le Congrès pense que, dans l'intérêt du bien-être physique, moral et intellectuel des enfants, l'emploi des enfants dans l'industrie d'après le système du demi-temps *(half time)* doit être aboli. »

« Considérant les demandes répétées du commerce pour l'adoption d'un système décimal de poids et mesures en remplacement du système actuel compliqué et irrégulier qui gêne le commerce et retarde l'éducation; considérant en outre les désirs unanimement exprimés en faveur de l'adoption du système métrique, aujourd'hui employé dans beaucoup de pays étrangers, le Congrès charge le Comité exécutif de faire des démarches immédiates pour obtenir la réalisation de cette réforme, et, s'il est possible, pour faire présenter dans la prochaine session du Parlement un bill prescrivant l'usage facultatif du système métrique pendant deux ans, et son usage obligatoire après ce délai. »

« Le Congrès est d'avis que, dans l'intérêt de l'éducation, le département d'éducation doit ordonner une enquête sur les difficultés qu'offre l'enseignement de l'orthographe dans les écoles, en vue d'arriver à une simplification de l'orthographe anglaise. »

Mais la plus grave peut-être des questions agitées dans cette réunion a été celle de la participation de l'Union des instituteurs au prochain Congrès des Trades Unions. La résolution mise aux voix, sur la proposition de deux délégués de Chelsea, était ainsi conçue : « Le Comité exécutif est chargé de prendre les mesures nécessaires pour assurer la représentation de l'Union nationale des instituteurs au prochain Congrès des Trades Unions ». A cette proposition, un délégué de Manchester et un délégué de Stalybridge opposèrent la demande de la question préalable et, après un vote à mains levées, le président déclara que la question préalable avait obtenu la majorité. Mais aussitôt les partisans de la proposition de Chelsea réclamèrent le vote au scrutin; et le dépouillement du scrutin donna un nombre de 4,911 suffrages en faveur de la question préalable, tandis que 9,721 suffrages se prononçaient en sens contraire. Ce résultat n'ayant été proclamé qu'au moment de la clôture du Congrès, la question n'a pu être discutée : mais la manifestation des vœux de la majorité n'en est pas moins claire et significative.

Le *School Guardian*, organe de l'épiscopat anglican, déplore ce vote, et met en garde les instituteurs contre une tendance « qui dégraderait leur profession », et qui consisterait à vouloir « obtenir le plus gros salaire possible pour la moindre somme de travail possible ». Les instituteurs anglais répondent que, si quelque chose a dégradé jusqu'ici leur profession, ç'a été la manière d'agir de certains membres du clergé, qui, dans les écoles placées sous leur domination, ont toujours cherché à obtenir des maîtres « la plus grosse somme de travail possible pour le plus petit salaire possible ».

— A l'occasion de ce Congrès, un membre du Comité exécutif, M. Organ, a présenté un très intéressant rapport sur les abus qui se commettent dans l'emploi de la portion de la subvention de l'Etat actuellement attribuée aux écoles volontaires (sur une subvention de 5,879,044 livres sterling en 1892-1893, les écoles volontaires ont reçu à elles seules plus de 3 millions de livres sterling). Ce rapport, qui a été publié dans les colonnes du *Schoolmaster*, vise un certain nombre d'irrégularités, de malversations et de faits scandaleux, dont M. Organ se déclare en mesure de faire la preuve; et sa conclusion est que, pour mettre un terme à ces agissements, il est nécessaire qu'à l'avenir les comptes des écoles volontaires soient soumis aux mêmes règles d'apurement que les comptes des écoles de *School Boards*.

— Une circulaire adressée par le département d'éducation aux inspecteurs, en date du 16 mai, spécifie les conditions que doivent remplir les écoles auxquelles les inspecteurs pourront accorder la dispense de l'examen annuel, aux termes de l'article 84 du nouveau Code scolaire. Cet article dit que l'examen pourra être supprimé dans les écoles *qui ont atteint dans l'ensemble un bon niveau d'éducation;* la circulaire interprète l'article en spécifiant que « toute école qui a obtenu le *grant* supérieur *(higher principal grant)*, ou qui n'a pas accusé une faiblesse réelle dans l'une des trois branches élémentaires (lecture, écriture et calcul), doit être regardée comme ayant atteint le niveau demandé ».

— Plusieurs amendements sont annoncés comme devant être présentés au *Factory Bill* lu par M. Asquith à la Chambre des communes le 1er mars dernier. Sir John Gorst demandera qu'à partir du 1er janvier **1897**, aucun enfant ne puisse être employé dans l'industrie avant l'âge de *douze* ans. M. John Burns demandera qu'à partir du 1er janvier **1896**, aucun enfant ne puisse être employé dans l'industrie avant l'âge de *treize* ans. Enfin M. Mac Gregor demandera que, dans l'amendement Burns, l'âge de treize ans soit remplacé par celui de *quatorze*.

— Le Comité nommé par les archevêques de l'Église anglicane a rédigé un projet de bill pour assurer, ainsi que l'a demandé lord Salis-

bury dans un récent discours, l'entretien des écoles dites volontaires au moyen des deniers de l'Etat. Aux termes de ce bill, les traitements de tous les instituteurs, tant ceux des écoles volontaires que ceux des écoles de *School Boards*, seraient désormais fixés par le département d'éducation, et payés par l'Etat; les auteurs du bill ont soin d'ajouter que les instituteurs des écoles volontaires continueront à être nommés et révoqués par les administrateurs de ces écoles.

Une des autorités pédagogiques les plus respectées de l'Angleterre, M. Fitch, a sévèrement critiqué cet étonnant projet. Il est inadmissible, dit-il avec raison, que l'Etat fixe et paie le traitement de personnes dont la nomination ne dépendrait pas de lui.

— Les évêques catholiques, de leur côté, continuent leur campagne en vue d'obtenir que les écoles volontaires reçoivent leur part du produit des taxes scolaires locales, au même titre que les écoles de *School Boards*. Le cardinal-archevêque de Westminster et les évêques de sa province viennent de publier un manifeste pour engager les électeurs catholiques à ne donner leurs voix qu'à des candidats qui se déclareront favorables à ce principe.

— Le Congrès des instituteurs irlandais s'est réuni à Cork pendant les vacances de Pâques; il a réitéré l'expression de ses griefs et le vœu d'y voir apporter un remède.

Autriche. — L'archevêque Kopp a fait, comme nous l'avons dit, à la dernière session du Landtag de Silésie, une proposition ainsi conçue:

« Le Landtag est prié d'ordonner une augmentation du nombre des heures de leçons de religion dans les écoles primaires du duché de Silésie, ainsi que la participation des instituteurs à l'enseignement religieux, et de mettre les dépenses éventuelles à la charge de la province. »

Le Comité de l'Association des instituteurs autrichiens de langue allemande (*Deutsch-österreichischer Lehrerbund*) vient de publier un manifeste dans lequel il combat la proposition de l'archevêque Kopp comme une violation de la loi scolaire de 1868, qui charge expressément le clergé de donner lui-même l'enseignement religieux.

— Au Landtag de la Basse-Autriche, le professeur Suess a prononcé un discours où il a résumé les résultats obtenus dans cette province en matière d'instruction publique depuis la promulgation de la loi scolaire de 1868.

« En 1868, — a-t-il dit, — les dépenses pour les écoles primaires n'étaient que de 1,684,000 florins; aujourd'hui elles s'élèvent à 7,300,000 florins. Le nombre des instituteurs était alors de 2,755; il est aujourd'hui de 7,204; il y avait en 1868 211,000 élèves, aujourd'hui il y en a 380,000. Les progrès de l'instruction sont attestés par les rapports annuels sur le recrutement. En 1871 et 1872, notre armée comptait plus

de 50 0/0 d'illettrés; d'après le rapport de 1893 sur le degré d'instruction de nos soldats, 762 0/00 avaient reçu une instruction primaire. Les rapports judiciaires montrent que la moralité s'est accrue dans une proportion réjouissante. Les crimes sont devenus moins nombreux, et d'un caractère moins grave. On peut constater à ce propos que le développement du mouvement socialiste a fait augmenter, d'une part, parmi les jeunes gens, le nombre des condamnations pour certains crimes, tels que menaces de mort, etc.; mais que d'autre part il a contribué à élever le niveau moral des ouvriers organisés. En 1881 le nombre des crimes, dans la Basse-Autriche, était de 4,000; il a progressivement diminué depuis, et en 1892 il n'a été que de 3,558; en même temps la population s'est accrue de 14 0/0. Il est des pays plus avancés que nous, sans doute. Mais j'ai le droit de constater que l'Autriche n'est pas ce repaire du crime et de la corruption que certains se plaisent à dire, que l'influence éducative de l'école ne saurait y être déniée, et que la misère des masses ne peut pas y être aussi grande et aussi générale qu'on le prétend : car si tel était le cas, le nombre des crimes n'aurait pas diminué. Tous les amis de l'école peuvent se réjouir d'un pareil résultat. »

Belgique. — Dans la discussion du budget à la Chambre des représentants, la section centrale (commission à laquelle est renvoyée l'étude des questions à l'ordre du jour) a discuté les divers systèmes de réforme scolaire proposés, et s'est prononcée pour la subvention des écoles libres par l'Etat sous certaines conditions (système anglais). « Ce sera là sans doute, dit la *Revue pédagogique belge*, le projet du gouvernement, que la droite votera unanimement, que la gauche combattra énergiquement; et le pays sera doté pour 1895-1896 d'une quatrième loi scolaire probablement aussi éphémère que les trois autres. »

Canada. — L'Association des instituteurs catholiques de la circonscription de l'école normale Jacques Cartier, à Montréal, a célébré avec une solennité particulière, les 24, 25, 26 janvier derniers, la centième conférence tenue depuis sa fondation en 1857. M. l'abbé Bourassa a lu une biographie de M. Chauveau, ancien surintendant de l'instruction publique de la province de Québec; et M. Gédéon Ouimet, surintendant actuel, en un intéressant discours, a retracé brièvement l'histoire de l'instruction publique dans le Bas-Canada.

Italie. — C'est sans doute à la crise politique que traverse l'Italie depuis plusieurs mois qu'il faut attribuer l'arrêt survenu dans la réalisation des réformes que projetait M. Baccelli. Le nouveau règlement organique de l'instruction primaire est encore entre les mains du Conseil d'État. Le mois dernier, les préoccupations électorales ont absorbé toute l'attention publique. Le comité de la Société des instituteurs de Rome, reçu en audience par M. Baccelli, a entendu le ministre lui faire, à la veille des élections, toutes sortes de promesses :

bénéfice de la réduction de tarif en chemin de fer étendu aux familles des instituteurs; local concédé gratuitement à la Société, subvention accordée à sa bibliothèque; admission des instituteurs aux cours de l'université, avec possibilité d'y obtenir le diplôme de pharmacien; droit accordé aux instituteurs de porter comme décoration les médailles qui leur sont décernées, etc. « Rappelez-vous, a dit M. Baccelli en terminant, que les instituteurs primaires sont en ce moment critique le véritable élément d'ordre pour notre patrie; leur apostolat doit être à la fois éducatif et politique. »

— Le volume de statistique de l'enseignement primaire pour l'année 1892-1893, récemment publié, donne les chiffres suivants pour le nombre des écoles et celui des élèves :

2,572 salles d'asile, avec 302,754 enfants ;
49,722 écoles primaires publiques, avec 2,291,966 élèves;
8,555 écoles primaires privées, avec 195,837 élèves;
3,492 écoles du soir avec 128,780 élèves;
2,454 écoles dominicales avec 64,580 élèves;
157 écoles supérieures de filles avec 4,963 élèves;
148 écoles normales avec 18,677 élèves ;

— D'après une statistique dressée par les soins du Vicariat, on compte à Rome, indépendamment des séminaires ecclésiastiques et des écoles de théologie, les établissements d'instruction suivants relevant du Vatican :

Enseignement secondaire, 26 instituts (5 pour les garçons, 21 pour les filles);
Enseignement primaire des garçons, 69 écoles (14 écoles payantes, 28 écoles gratuites, 13 écoles du soir, 8 écoles de catéchisme);
Enseignement primaire des filles, 105 écoles (32 écoles payantes, 50 écoles gratuites, 18 écoles dominicales, 7 écoles de catéchisme);
Enseignement professionnel, 14 écoles (4 pour les garçons, 10 pour les filles);
En outre, 23 salles d'asile et 12 orphelinats.

Pays-Bas. — Le cinquantième Congrès annuel de la Société des instituteurs néerlandais aura lieu à Rotterdam, du 30 juillet au 1er août prochain.

Suède. — Le Congrès scolaire scandinave *(Nordiska Skolmötet)* se réunira à Stockholm cette année, du 6 au 8 août. Le dernier Congrès avait eu lieu à Copenhague en 1890; les deux Congrès précédents s'étaient tenus à Christania en 1885, et à Stockholm en 1880.

Suisse. — A l'occasion de l'Exposition nationale suisse qui aura lieu à Genève dans l'été de 1896, il est question de convoquer dans cette ville un Congrès pédagogique international. Ce Congrès coïnci-

derait en outre avec la célébration du 150e anniversaire de la naissance de Pestalozzi, qui doit être solennellement commémoré dans toute la Confédération. Une conférence intercantonale s'est réunie à Zurich le 20 avril dernier pour délibérer sur ce projet, et a transmis au Conseil fédéral un rapport et des propositions.

— M. Schenk, chef du département de l'intérieur, a présenté à ses collègues du Conseil fédéral (conseil des ministres) son nouveau projet de subvention à l'école primaire par la Confédération, pour un montant annuel de 1,200,000 francs. La commission de sept membres qui devait exercer un contrôle sur l'emploi de la subvention ne figure plus dans le projet actuel.

— Le mois dernier est mort à Genève le célèbre naturaliste Carl Vogt. Né à Giessen en 1817, il fit ses études en Allemagne et en Suisse, où il collabora aux travaux d'Agassiz et de Desor, puis fut nommé professeur à l'université de Giessen. Sa participation aux événements politiques de 1848 l'obligea à s'exiler en Suisse : il y obtint une chaire à l'université de Genève, devint citoyen suisse, et, tout en continuant ses travaux scientifiques, s'occupa des affaires publiques comme l'un des représentants du canton de Genève à l'Assemblée fédérale. « Vogt, dit l'*Educateur*, a pris une part très active au mouvement scolaire de ces dernières années. En 1873, il fut avec Carteret l'un des fondateurs de l'université de Genève. En 1886, la nouvelle loi scolaire genevoise n'eut pas de plus chaud partisan que lui, et il fut jusqu'à sa mort vice-président de la commission scolaire de Genève. Ses mémoires et ses discours sur la question de l'université fédérale sont restés dans tous les souvenirs. Il apportait dans la discussion un entrain, une verve caustique, un esprit qui faisaient de lui un redoutable adversaire. Avec lui disparaît un savant de premier ordre. »

— Nous lisons dans l'*Educateur :*

« M. François Guex, directeur des écoles normales de Lausanne, a eu la bonne fortune de trouver dans les archives de la ville d'Yverdon, et dans celles du tribunal et de la justice de paix de cette ville, plus de deux cents lettres inédites de Pestalozzi et de ses collaborateurs. Elles jettent un jour tout nouveau sur la période de la vie du maître passée à Yverdon. Ces lettres seront publiées cet automne par M. Seyffarth, de Liegnitz, l'éditeur des œuvres de Pestalozzi. »

TABLE DES MATIÈRES

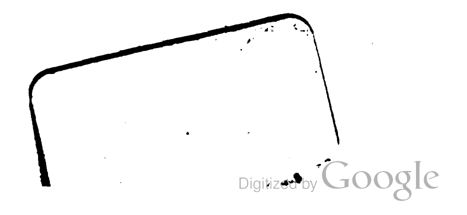
DU TOME XXVI DE LA NOUVELLE SÉRIE

La Presse et les Livres.

Chronique de l'enseignement primaire en France.

Courrier de l'Extérieur.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER.
IMPRIMERIE CHAIX, RUE BERGÈRE, 20. — 11048-6-95. — (Encre Lorilleux).




3 2044 092 938 471